

Behne, Klaus-E. [Hrsg.]

## Gefühl als Erlebnis - Ausdruck als Sinn

*Laaber : Laaber-Verlag 1982, 271 S. - (Musikpädagogische Forschung; 3)*



**Quellenangabe/ Reference:**

Behne, Klaus-E. [Hrsg.]: Gefühl als Erlebnis - Ausdruck als Sinn. Laaber : Laaber-Verlag 1982, 271 S. - (Musikpädagogische Forschung; 3) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-122800 - DOI: 10.25656/01:12280

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-122800>

<https://doi.org/10.25656/01:12280>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.  
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der:

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Musikpädagogische Forschung

Band 3:

Gefühl als Erlebnis-  
Ausdruck als Sinn

D 122/82/2

**LAABER-VERLAG**

Musikpädagogische Forschung

Band 3 1982

Hrsg. vom Arbeitskreis Musikpädagogische

Forschung e. V. durch Klaus-E. Behne

# **Musikpädagogische Forschung**

Band 3 :  
Gefühl als Erlebnis-  
Ausdruck als Sinn

**LAABER - VERLAG**

ISBN 3 9215 1873 - 3

© 1982 by Laaber-Verlag

Dr. Henning Müller-Buscher

Nachdruck; auch auszugsweise, nur mit Genehmigung des  
Verlages

## Vorwort

Die 13. Arbeitstagung des AMPF — im 10. Jahr seines Bestehens — widmete sich einem Thema, das sich zwar allgemeiner Wertschätzung erfreut, aber in der Vergangenheit kaum intensiv behandelt wurde, der Rolle von Gefühl und Ausdruck in der Musik. Zwar ist der Begriff der affektiven Lernziele zur gängigen Floskel geworden, aber den wenigsten ist bewußt, daß mit diesem Begriff im erziehungswissenschaftlichen Sinne (s. Bloom et al.) die positive Einstellung zu einem Gegenstand, also z. B. die Wertschätzung von Musik gemeint ist, nicht aber die Affekte, die Musik z. B. gemäß barocker Affektenlehre vermitteln kann. Daß auf dieser Tagung fast alle Beiträge dem Tagungsthema galten, zeigt die Aktualität der gewählten Problematik. Die Formulierung „Gefühl als Erlebnis — Ausdruck als Sinn“ mag der Leser als Programm, als zweifelnde Frage oder auch nur als Anregung zum Nachdenken verstehen, keineswegs aber als Aufforderung zur Gefühlsduselei.

Die 13. Arbeitstagung setzte 2 neue Akzente:

- erstmals wurden ein Komponist und ein Interpret zum Referat bzw. zur Diskussion eingeladen, deren Beiträge deutlich machten, daß nicht nur Musikpädagogen und Musikwissenschaftler bei dieser Thematik kompetent sind;
- erstmals wurden die Tagungsreferate rechtzeitig vorab den Teilnehmern zur Lektüre zugesandt; so konnte die Tagung selbst überwiegend zu intensiven Diskussionen benutzt werden, wobei sich allerdings zeigte, daß auch dieses Mal die Zeit nicht immer ausreichte.

Beide Arbeitsformen sollen nach Möglichkeit auch zukünftige Tagungen prägen.

Die Tagung wurde finanziell von der Deutschen Forschungsgemeinschaft und der Stadt Osnabrück großzügigerweise unterstützt. Beiden sei hiermit noch einmal herzlich gedankt.

Der Herausgeber



# Inhaltsverzeichnis

<b>Vorwort</b>	5
Tagungsprogramm Osnabrück 1981	9
1. Beiträge zum Tagungsthema	
<i>Helga de la Motte-Haber</i> Musik als erlebtes Gefühl — Ausdruck als Sinnkategorie von Musik	11
<i>manfred trojahn</i> zu den begriffen „ausdruck“ und „emotion“ im gegenwärtigen kompositorischen denken	14
<i>Lothar Schmidt-Atzert</i> Emotionspsychologie und Musik	26
<i>Christian G. Allesch</i> Das Musikerleben als personaler Gestaltungsprozeß	47
<i>Milos Juzl</i> Schwierigkeiten bei der Untersuchung des Gefühlsausdrucks in der Musik und Versuch ihrer Überwindung	69
<i>Friedrich Klausmeier</i> Musik, eine Ausdrucksart menschlicher Gefühle	88
<i>Matthias Osterwold</i> (für die Projektgruppe) Aggression und Musik	98
<i>Klaus-Ernst Behne</i> Musik — Kommunikation oder Geste?	125
<i>Heiner Gembris</i> Experimentelle Untersuchungen, Musik und Emotionen betreffend	146



<i>Hans-Christian Schmidt</i>	
„ . . . ohne durch die ordnende Instanz des Intellekts zu gehen".	
Reflexe auf vermutete Wirkungen von Musik im Spielfilm	164
<i>Helmut Segler/Helga de la Motte-Haber/Andreas Feige</i>	
Untersuchung und Filmdokumentation überlieferter Kindertänze	183
<i>Werner Pütz</i>	
Emotionalität und Musikunterricht	210
<i>Heinz Antholz / Ludwig Baak / Sibylle Vollmer</i>	
Zum Ausfall affektiver Zielvorstellungen in der Musikpädagogik	
der Siebziger Jahre	231
2. Freie Forschungsberichte	
<i>Werner Lohmann</i>	
Diagnostische und didaktisch-methodische Funktion von Tests	
im Unterricht	250

## AMPF-Tagung Osnabrück — 9. bis 11. Oktober 1981

### Programm

*Freitag, 9. 10. 1981, 14 Uhr (s.t.)*

Leonore Birkner (Berlin)

Neue Wege für das musikalische Strukturverständnis auf doppel polarer Basis mit Einsatz visueller und audiovisueller Modularmedien

Werner Lohmann (Wesel)

Diagnostische und didaktisch-methodische Funktion von Tests im Unterricht

Helga de la Motte-Haber (Berlin)/  
Helmut Segler (Braunschweig)/  
Andreas Feige (Braunschweig)

Ausdruck im Kindertanz (Zwischenbericht einer Untersuchung)

Musikalischer Ausdruck aus der Sicht von Komponist und Interpret. Workshop und Gespräch mit Manfred Trojahn und Volker Banfield.

Moderation: Werner Klüppelholz

*Samstag, 10.10. 1981, 9 Uhr (s. t.)*

Lothar Schmidt-Atzert (Gießen)

Überblick über den gegenwärtigen Stand der Emotionspsychologie

Christian G. Allesch (Wien)

Musikerleben als personaler Gestaltungsprozeß

Milos Juzl (Prag)

Schwierigkeiten bei der Untersuchung des Gefühlsausdrucks in der Musik und Versuch ihrer Überwindung

Friedrich Klausmeier (Hannover)	Musik, eine Ausdrucksart des menschlichen Gefühls
Matthias Osterwold et al. (Berlin)	Musik und Aggression Mitgliederversammlung
<i>Sonntag, 11. 10. 1981, 9.30 Uhr</i> (s. t.)	
Klaus-Ernst Behne (Hannover)	Musik — Kommunikation oder Geste?
Heiner Gembris (Berlin)	Experimentelle Untersuchungen, Musik und Emotion betreffend
Hans-Christian Schmidt (Osnabrück)	Richard Wagners Ring des Nibelungen als Wille und Vorstellung
Werner Pütz (Essen)	Emotionalität und Musikunterricht
Heinz Antholz/Ludwig Baak/ Sibylle Vollmer (Bonn)	Zum Ausfall affektiver Zielvorstellungen in der Musikpädagogik der Siebziger Jahre  Abschlußdiskussion

# Musik als erlebtes Gefühl – Ausdruck als Sinnkategorie von Musik

HELGA DE LA MOTTE-HABER

Klaus-E. Behne (Hg.): *Gefühl als Erlebnis - Ausdruck als Sinn. - Laaber: Laaber 1982.*  
(Musikpädagogische Forschung. Band 3)

## I

*„Was uns ergreift und im hochaufstürmenden Wirbel aller Leidenschaften uns über diese erhebt und uns entrückend an die Ufer eines schöneren Lebens trägt —: ist es nicht die Musik, die vorn Urquell alles Gefühls belebte Musik, die so wie dieses in uns schwebt . . . ?“* Raubt man diesen Sätzen von Franz Liszt ihre Emphase, so werden sie sehr kompliziert. Denn behauptet wird: Was die Musik ausdrückt, sind die Gefühle, die sie auslöst; die Musik ihrerseits vermag Gefühle adäquat darzustellen.

Diese Verschränkung von Eindruck und Ausdruck läßt sich mit Hilfe des zweifaktoriellen Ansatzes erklären, dessen sich alle noch so unterschiedlich konzipierten neuen Gefühlstheorien bedienen. Ein Gefühl bewegt, indem es (durch das autonome Nervensystem) eine physische Reaktion hervorruft, vielleicht ein leichtes Herzklopfen, es gewinnt damit Wärme; aber es wäre ohne die interpretierende Leistung des Bewußtseins nichts als ein diffuser Erregungszustand. Diese kognitive Interpretation kann allerdings auch ganz ohne alle begleitende Wärme stattfinden, dann erleben wir affektive Qualitäten nur „als ob“. Wir entäußern sie, das bedeutet, wir schreiben sie den wahrgenommenen Ereignissen als Eigenschaften zu. Beim Extrem des ganz vergegenständlichten kalten Gefühls bleibt das „Musikalisch-Schöne“ unangetastet vom hochaufstürmenden Wirbel der Leidenschaften. Es wirkt traurig oder fröhlich, ohne daß es traurig oder fröhlich macht. Mit Tönen ist aber nicht jedes Gefühl darstellbar. Es wirkt einleuchtend, daß der um 1900 bis zum Äußersten gesteigerte Ausdrucksreichtum der „Zeitkunst“ Musik nur solche Gefühle betrifft, die in den Experimenten der Psychologen einen immer gleichen zeitlich-dynamischen Verlauf haben. Dazu gehören Liebe, Freude, Trauer, Wut, aber nicht Abscheu und Ekel.

## II

Es wäre fatal, wenn das menschliche Gefühlsleben uniformiert wäre. Ob Musik Faszination auslöst oder mit Widerwillen betrachtet wird — beides ließe

sich am Verhältnis zur Neuen Musik ebenso gut zeigen wie an vielen Beispielen aus der Unterhaltungssphäre —, hängt auch von außermusikalischen, nämlich persönlichkeitspezifischen und sozialpsychologischen Faktoren ab. Welche Musik entspannt oder aggressiv aufreizt, ist nicht ohne weiteres voraus-sagbar, zumal nicht in einer Kultur, die in viele von einem Einzelnen nicht mehr überschaubare Teilbereiche zerfallen ist, in der wir uns bestenfalls noch wie Ethnologen oder Komparatisten bewegen können.

Die Bindung aber des musikalischen Ausdrucks an die psychische Realität läßt den Gedanken an überzeitliche, universell gegebene expressive Kategorien nicht abwegig erscheinen. Das Laute, das erschreckt und im Bewußtsein zum Symbol des Drohens werden kann, verkehrt sich wahrscheinlich nicht zum Eindruck des Lieblichen, das entzückt. Die Idee an Einflüsse kultureller und persönlichkeitspezifischer Faktoren, selbst die berechtigte Annahme, manche Gefühle seien gelernt, widerlegt nicht die Hypothese einer natürlichen Affinität zwischen bestimmten akustischen Ereignissen und gefühlshaften Anmutungen. Unabhängig von den jeweiligen tonsystemlichen Ordnungen könnten solche universell gegebenen Kategorien die Bedingung für die Möglichkeit des Musikverstehens abgeben. „*Doch ruhige Klänge*“, so lesen wir in *Silence* von John Cage, „*waren wie Einsamkeit oder Liebe oder Freundschaft, unabhängig zumindest von Life, Time und Coca Cola*“.

### III

Da Musik nichts, ausdrückt, das nicht als Empfindung identifiziert wird, und wäre diese bei extremer Entäußerung nur in den Kategorien der Anschauung repräsentiert, begrenzt die menschliche Gefühlswelt den musikalischen Ausdruck. Wahrscheinlich gibt es nicht einmal musikspezifische Gefühle. Von allen anderen Künsten unterscheidet sich die Musik jedoch dadurch, daß sie Affekte großer Intensität auslösen kann. Neben Gesten ist es vor allem der Laut, mit dem Menschen ein Gefühl ausdrücken. Selbst die Worte der Sprache stehen zurück hinter der Möglichkeit, Jubel oder Schmerz im Laut zu äußern. Wäre es nicht denkbar, daß Musik als Äquivalent der sublimsten und tiefsten menschlichen Regungen empfunden wird, daß sie unvergleichlich mehr bewegt und rührt als die Dichtung oder die Malerei?

#### IV

Hanslicks fast verbissener Versuch, den Musikhörer auf das reine Anschauen eines „Tonwerkes“ einzuengen, Ergriffenwerden als pathologisch zu diffamieren, hat im 20. Jahrhundert eine seltsame Erfüllung gefunden. In den zwanziger Jahren tilgten die Komponisten, was hätte an Ausdruck gemahnen können; die gesteigerte Rationalität des seriellen Opus perfectum zu Anfang der 50er Jahre ließ keine Ausdrucksbezeichnungen mehr zu. Adäquat zu hören, so beschloß die Ästhetik und die Pädagogik, heißt strukturell zu hören, so als würde ein Gehirn sonst körperlos auf einer Kochsalzlösung schwimmen. Die Einbuße an Sinn, die der Verlust der expressiven Schicht bedeutete, machten jedoch die vermehrten Anstrengungen um die Struktur nicht wett; Verständnisschwierigkeiten stellten sich ein. Wenn ich von Verlust spreche, so ist dies eine Feststellung; es liegt mir fern, einen ästhetischen Einspruch zu erheben gegen ein musikgeschichtlich notwendiges Stadium. Die Erschütterung, die zwei Weltkriege ausgelöst hatten, mußte zeitweilig alle großen Gefühle als hohles Pathos erscheinen lassen. Geht man aber davon aus, daß in der Entwicklung der abendländischen Tonkunst, die vom Wort losgelöst ungeahnt große Instrumentalwerke hervorgebracht hat, Sinn sich sowohl aufgrund des strukturellen Zusammenhangs als auch durch das Gefühl, etwas sei ausgedrückt, konstituiert, so ist es verständlich, daß eine junge Generation von Komponisten, die sich in diese (im übrigen noch immer das Musikleben beherrschende) Tradition einordnen will, versucht, die Dimension des Ausdrucks zurückzugewinnen. Mächtig rauschende Ströme sollen wieder aus dem Urquell des Gefühls fließen.

Prof. Dr. Helga de la Motte-Haber  
Berlinerstr. 18  
D-1000 Berlin 31

## zu den begriffen ‚ausdruck‘ und ‚emotion‘ im gegenwärtigen kompositorischen denken

manfred trojahn

*Klaus-E. Behne (Hg.): Gefühl als Erlebnis - Ausdruck als Sinn. - Laaber: Laaber 1982.  
(Musikpädagogische Forschung. Band 3)*

die suche nach ‚emotionalität‘, ‚ausdruck‘ und ‚gefühl‘ hat in der jüngeren komponistengeneration zu einer sichtung musikalischer materiale geführt, die auch die vergangenheit nicht ausschließen konnte.

überlegungen schlossen sich an, in welcher weise die tradition – die nicht aus dem gefühlsleben und nicht aus den kompositorischen verfahren ‚fortgedacht‘ werden konnte — eingang in die kompositorische arbeit finden sollte.

die öffentlichkeit, konfrontiert mit den ergebnissen dieser überlegungen, reagierte vielschichtig, eine fülle von kritik, deren niveau von sensibler analyse bis hin zur dummdreisten verunglimpfung reichte, zeitigte ästhetische ‚fronten‘, die zur zeit nicht überwunden sind.

die folgenden anmerkungen versuchen bestimmte ästhetische schritte zu begründen. das problem des ‚fortschrittsbegriffes‘ nimmt dabei den wesentlichen raum ein.

### *1. über einführungstexte*

*„man darf seine revolution nicht nur konstruieren, man muß sie auch träumen.“*

pierre boulez

die begriffe ‚ausdruck‘ und ‚emotion‘ sind in den beschreibungen, die komponisten über ihre eigenen produktionen zu erfinden angehalten werden, in den letzten jahren zu häufig erscheinenden, gleichwohl in ihrem kern unbekannt gebliebenen größen gewachsen. hatte sich die musik der fünfziger und sechziger jahre einer interpretation des inhaltlichen zugunsten der der machart entzogen, so wurde die analyse des materials bei den komponisten, die etwa in der mitte der siebziger jahre in die öffentlichkeit traten, hintangestellt und stattdessen ein beschreibungsvokabular entwickelt, bei dem der ‚wille zur literatur‘ weit eher die feder zu führen schien als der zur klarheit des arguments.

man mag das mit der tatsache in verbindung bringen, daß das unbehagen,

über musik schreiben zu müssen, mit dem vorsatz, zumindest einen gelungenen aufsatz zu liefern, kompensiert wurde. es bleibt aber die frage, warum die — oft eingestandene — unfähigkeit, den kern dessen zu treffen, was zu erzählen übrig blieb, nicht eine generelle verweigerung allen einführungstexten gegenüber zeitigte.

sieht man von der banalen tatsache ab, daß der komponist dem veranstalter, ja oft schon dem verleger, die einführenden worte ungefragt mit der partitur mitzuliefern hat — so jedenfalls die gängige erwartung — bleibt die vermutung, es bestehe das bedürfnis, neben den vieldeutigen, verwundbaren musikalischen text das verbale gleichsam zu dessen schutz und absicherung zu stellen.

das ist verständlich vor allem von der tatsache her, daß die musikpublizistik in beinahe naiv zu nennender offenheit, ihre bewertung und interpretation besprochener werke vom einführungstext gelernt hat abzuleiten oder gar ganz diesem zu entnehmen. das vom text unbegleitet aufgeführte werk sieht man daher in der kritik oftmals scheu verschwiegen oder borniert gedeutet, wobei einem rezensenten, der eine komplexe partitur ein einziges mal hört, oftmals die intimsten kompositorischen geheimnisse schon offengelegen haben wollen — was den autor letztlich dazu anhält, das nächste mal zumindest das einfachste verbal selber zu fassen.

da in der heutigen kompositorischen ästhetik das konstruktive und materielle element eines werkes dazu dient, einen inhalt zu vermitteln, also die haltung des komponisten wiederzugeben, wird er sich im einführungstext für eine komposition darum bemühen, diese haltung, diese ästhetik so weitgehend wie möglich verbal darzustellen. ‚ausdruck‘ und ‚emotion‘ als schlagworte heutiger einführungstexte verraten daher weniger über den gehalt eines werkes, als vielmehr etwas über die einstellung eines komponisten zu seiner arbeit.

## 2. *‚emotionales komponieren‘*

der kompositionsvorgang in der musik hochentwickelter prä-determination, wie sie in den 50er jahren vor allem gebräuchlich war, stellt sich uns heute dar als eine fülle von entscheidungen über das zu verwendende system der tonanordnung in allen parametern, entscheidungen, bei denen die rein klangliche komponente hinter die der stimmigkeit systematischer konstruktion treten konnte.

dem entgegengesetzt ist der vorgang des komponierens heute im wesentlichen unabhängig von vorausbestimmter systematik. er wird von gleichsam spon-



tanen entscheidungen bedingt, die aus dem moment des komponierens selbst heraus getroffen werden, sich also der imaginierten klanglichkeit zuordnen lassen, die der komponist aus seiner erfahrung heraus herzustellen versucht.

der unterschied beider verfahrensweisen liegt – so scheint mir – nicht etwa in einem unterschiedlichen intelligenzniveau - was bedeutete, die mathematische, statistische oder informatorische konstruktionsabsicht ob ihrer scheinbar komplizierteren vorgänge vorschnell höher zu bewerten –, der unterschied liegt eher in der ansprache verschiedener psychischer schichten, wobei das wort ‚emotionalität‘ fälschlich eine durch intelligenz ungehemmte momententscheidung assoziieren läßt, die — morallos — sich selbst genügt. ‚emotionalität‘ als grundlage eines den klangvorstellungen nahen komponierens, ist aber vielmehr der ausdruck gründlicher selbstreflektion. der ‚einfall‘, die idee zu einer kompositorischen problemstellung ist dabei im wesentlichen bestimmt vom für den komponisten ‚möglichen‘, d. h. von dem, was dessen psyché prägt und damit sein-unverwechselbar persönliches ausmacht. die auswahl aus diesem möglichen, die in lernprozessen während der kompositorischen arbeit permanent getroffen wird, prägt die künstlerische äußerung und läßt diese endlich als verantworteten teil einer ästhetischen haltung erscheinen.

das wort ‚emotional‘ wird hier also auf recht gewissenhafte weise verwendet, denkt man an die vielfältigen prozesse, die unsere emotionen durchlaufen, ehe sie in ihrer form als ‚reaktion‘ oder ‚aktion‘ vom gegenüber erfahren werden. ein gemisch aus erziehungsvorschrift, deren übertretung, allgemeiner konvention, bewußter entscheidung und anderem filtert die zumindest theoretisch existenten archetypen der verhaltensweisen zu schichten- oder/und personengeprägtem ausdruck.

‚emotionales‘ komponieren bedeutet demnach das umsetzen der im komponisten quasi archetypisch vorhandenen musik zu persönlichem ton.

es muß dabei klar sein, daß sich ‚archetypisch‘ hier auf die während des entwicklungsprozesses aufgenommenen musikalischen eindrücke bezieht, einer nach schichten und regionen höchst verschiedenartigen substanz also.

im gegensatz zum objektiven hantieren mit konstruktionsprinzipien im objekthaft benutzten musikalischen raum ist das einbringen von ‚emotionalität‘ ins komponieren als subjektives bearbeiten von für den komponisten objektiven voraussetzungen anzusehen.

### 3. *ausdruck als sinn*

der begriff ‚ausdruck‘ scheint mir keine objektivierbare nuance zu haben. ausdruck ist das, was immer sich ergibt, wenn der komponist seinen ‚eindruck‘, seine vorstellung von klanglichkeit also, realisiert, um dadurch beim rezipienten wiederum einen eindruck hervorzurufen. eindruck — ausdruck — eindruck, eine kette, in der eine fülle von unübersehbaren voraussetzungen mitspielt. ziehen wir in betracht, daß rezeption im wesentlichen von sozialen vorbedingungen geprägt ist, wird der ‚eindruck‘, der sich bei einer zuhörschaft während einer darbietung einstellt, soviele schattierungen haben, wie personen im raum sind.

objektives zu vermitteln, ist ‚ausdruck‘ von daher wohl kaum in der Lage — es erklärt sich daraus vor allem die bewertung von objektivem konstrukt in der ausdrucksängstlichen zeit nach dem 2. weltkrieg.

die serielle musik war durch die verbindlichkeit ihres gestus für die gruppe ihrer anhänger der ‚ausdruck‘ ihrer zeit.

daß dabei der charakter geplant ausdrucksloser, objektiver musik der scheinbar zutiefst verwurzelten sehnsucht nach irrationalität zum opfer fiel, ist interessant im hinblick darauf, daß ‚objektives‘ seinen eigentlichen charakter und wert — den der deutbarkeit — durch die art seiner verwendung verliert.

verkürzt gesagt wurde die serielle musik gehört wie jede andere, d. h. unter verzicht auf die einzig adäquate weise: die des analytischen hörens. es wird dabei deutlich, daß die rezeption von musik sich wege sucht, auf denen sie gerade die bereiche erreicht, deren unabwägbarkeit durch die art der komposition umgangen werden sollte.

es sind das die von den beeinflussungen der sozialen sphäre geprägten bereiche der zuneigung und der abneigung, die letztlich auf die bereitschaft, sich dem ‚ausdruck‘ einer musik zu öffnen, den wesentlichen einfluß ausüben.

durch die methode, ‚richtiges‘, also objektives zu komponieren, die vom serialismus suggeriert wurde, sollte gerade der genannte bereich ausgeschaltet werden. der komponist war im hohen grade unangreifbar, die musik den möglichkeiten des rezipienten, der kein fachmann war, enthoben, die voraussetzungen für analysen, in programmheften oft angedeutet, setzten den ‚geschmack‘ des rezipienten a priori ins unrecht.

wurde der eindruck, den eine musik auf den an traditionellen mustern orientierten konzertbesucher machte, als ‚bedrohlich‘, als ‚zerstört‘ empfunden, wurde der musik also der ausdruck von zerstörtheit oder bedrohung abgehört, so war das vom standpunkt ihrer ästhetik völlig falsch und wurde eben nur

durch die vergleichende orientierung am allbekannten so empfunden. dem hörer war also mißbrauch und uninformatiertheit durchaus vorzuwerfen.

heutiges komponieren schaut anders aus: eindruck will mittels ausdruck wieder erreicht werden, der komponist begibt sich selbst auf unsicheren boden und sieht sich nicht selten zerrieben zwischen den parteien.

musik, so ist der wunsch, soll funktion haben, soll eine rolle spielen bei denen, die noch zuhören können. ein zugang soll möglich sein von der hör-geschichte des einzelnen her. der eindruck des komponisten ist also nicht a priori derselbe, der sich dem hörer vermittelt. ausdruck dient vielmehr als auslöser eines eindrucks beim hörer — verlangt den wachen hörer, verlangt den, der bereit ist, zuzuhören und sich der musik zu öffnen.

das ist hoher anspruch nur in sofern, als es eine aufnahmebereite gesellschaft voraussetzt, die in der kunst ihre freieste utopische potenz erkennt.

die ästhetik einer komposition wird nicht mehr geprägt von objektiven geschichtlichen erfordernissen, die durch die sage des ausschließenmüssens von vorhandenem zu neuem führen, das dann als materiell neues sich erweist, die ästhetik wird geprägt von den erfordernissen der person des komponisten und enthält somit auch dessen unzulänglichkeiten. das erlebte und erfahrene schlägt sich nieder und bildet eine eigene kategorie des neuen.

#### *4. fortschritt in der technokratischen gesellschaft*

wir haben uns angewöhnt,—das phänomen der weiterentwicklung von ideen und dingen mit dem bislang positiv belegten begriff ‚fortschritt‘ zu bezeichnen, wir sind davon ausgegangen, daß die fortschreitenden erkenntnisse über uns und unsere welt unser leben qualitativ verbessern könnten, und wir sahen, daß in der fortschrittlichen, veränderten handhabung der dinge ebenfalls eine verbesserung unserer lebensumstände zu liegen schien.

erst in letzter zeit beginnen sich zweifel über den eingeschlagenen weg auszu-breiten, beginnt die erkenntnis zu reifen, daß in den von der technischen entwicklung perfektionierten lebensräumen das gefangensein im system — dem der ausgeprägten spezialisierung — ebenso, womöglich stärker noch zu spüren ist als dort, wo der kampf gegen das unbekannte und ungesicherte für jeden noch anhält und vor allem: noch möglich ist. denen, die die sensibilität für angst in sich erhalten konnten, ist es in der fortschrittlichen weit, in der wir leben, überlassen, diese angst unter sich auszutragen — denn angst entsteht aus nichtwissen, und da sich heute für alles jemand findet, der ‚weiß‘, wären wir doch lediglich angewiesen zu glauben, stärker denn je —

heute aber nicht an götter oder naturkräfte, sondern an wissende menschen, an spezialisten, und es ist ein leichtes zu belegen, warum eben das der angst förderlich ist.

daß der fortschritt den einzelnen von der möglichkeit zu wissen zur unmöglichkeit zu wissen geführt hat, macht ihn so menschenfern und ändert die ergebnisse des auf seiner existenz beruhenden systems von einstmals qualitativen zu nurmehr quantitativen, mit denen die menschen unter der preisgabe des zutiefst menschlichen: der neugier auf das ‚alles wissen wollen‘, leben müssen, in der einzig noch möglichen erkenntnis, nichts mehr wissen zu können.

die einsichten in das getriebe dieser welt, in das leben ihrer dinge, sind verteilt auf diverse spezialgebiete, in deren jedem — unabhängig von den anderen — die forschung nach neuer erkenntnis vorangetrieben wird. es hat der damit erzielte fortschritt des einzelgebietes nur selten den anspruch, sich in die moral eines übergeordneten entwurfes vom ganzen zu fügen — wir sehen das z. b. bei der entwicklung von waffentechnologien, weniger brutal, aber subtiler preist sich das mögliche im bereich der medienentwicklung an, ohne auf substanzvoll nötiges in den meisten fällen zurückgreifen zu können.

der fortschritt als spiel letztlich mit dem technisch machbaren, das längst sich seine ‚nachfrage‘, die allein als begründung für die entwicklung noch herangezogen wird, durch verkaufspsychologie selber schafft.

die künstlich erzeugten bedürfnisse, die letztlich dazu dienen, bestehende verhältnisse zu erhalten, obwohl die einsicht in deren degeneration keine vereinzelte meinung mehr genannt werden kann, diese künstlich erzeugten bedürfnisse werden im namen des fortschritts vertieft und potenziert — und zwar ohne unterschied von allen auf technologie und konsum setzenden gesellschaftsordnungen — trotz des wissens um das zugrundegehen menschlicher fähigkeiten und angesichts der wachsenden entfremdung.

der ent-individualisierte mensch ist es, der in seinen vorgeformten ansprüchen und bedürfnissen vom technologischen system bedient werden kann, der seine neugier und seinen wissensdrang verkauft hat und als erlös künstliche bedürfnisse erfüllt sieht mit dingen, nach deren herkunft er nicht fragt.

wir leben alle mehr oder weniger bewußt nach der devise jener drei affen, die nichts sehen, nichts hören und vor allem nichts sagen.

daß das weniger deutlichen repressionen entspringt als vielmehr dem angleichen der psyche an die bedürfnisse des systems, sollte uns ängstigen, denn hat man früher noch die zensur bekämpft und dabei das leben riskiert, so bleiben wir heute ungerührt, selbst angesichts der uns täglich verkauften gesundheitsgefährdenden ware, selbst angesichts der täglich schamlos korri-

gierten politischen lügen von gestern, selbst angesichts der neben unserem haus stationierten bomben .....

das gefühl der ohnmacht des einzelnen vor dem system, das uns durch angeblichen fortschritt schmackhaft gemacht wird, hat uns soweit durchdrungen, daß wir geneigt sind, jene, die sich aktiv kämpferisch dagegen verhalten als die eigentlichen gefährder unseres lebens nun anzusehen.

### *5. forschen im material'*

die musikalische geschichte der nachkriegszeit weist einen einigermaßen geraden entwicklungsstrang bis hoch in die 70er jahre hinein auf. fußend auf der zweiten wiener schule, insbesondere auf webern, wurde die ästhetik in ihrer folgerichtigkeit von beinahe wissenschaftlichem ausmaß lediglich durch tage erschüttert, und zu anfang der 70er jahre von komponisten in frage gestellt, die das damals erwachte bewußtsein einer gesellschaftlichen funktion von kunst für überdenkenswert hielten und als kritischen maßstab an die, will sagen, gängige ästhetik anlegten.

gängige ästhetik? das war eine verfahrensweise, in der das kunstwerk gemessen wurde an der a priori bestehenden auffassung, wie ein kunstwerk zu sein habe.

die auf schönberg und webern zurückgehenden methoden der konstruktion musikalischer zusammenhänge zeitigten in den 50er jahren eine zunehmende lehrbarkeit von komposition, ein vorgang, der immer, gleichsam automatisch, ja ungewollt die kategorien des falschen oder richtigen mitsichbringt. die bewertbarkeit einer komposition anhand der erfüllung von reglements führte zur überbewertung handwerklich-technischer aspekte, die im gewande pseudo-intellektueller verbrämung durch ein konvolut von erläuterungen einhergingen.

dabei kam es zu solch anekdotisch bemerkenswerten vorgängen wie dem nachweis von fehlern in einer komposition durch den analysierenden kollegen.

daß dabei die rezeption eines kunstwerkes sich immer mehr verengte auf die analytische untersuchung hin und mehr und mehr die fähigkeit, sich emotional davon angesprochen zu fühlen, gar davon berührt zu sein, in verruf geriet, trug dazu bei, den rezipientenkreis einzuengen, die zweifellos unverständigen hörer alleinzulassen mit ihrem unverstand, während sich die kunst in die arroganten bereiche ihres höchsten elfenbeinturmes zurückzog.

kunst war dabei, sich zum spezialgebiet zu entwickeln und ihre unterscheidung zur wissenschaft zu verlieren.

selbst als die texturen der musikalischen erzeugnisse sich wieder wandelten und von konstruktiven modellen zu vielfältigem anderen tendierten, blieb der wissenschaftliche aspekt des ‚forschen im material‘ bestimmend. dabei war die suche nach neuen materialien in den mittelpunkt gestellt worden und zog alsbald die theoretische phrase von der verbrauchtheit des bestehenden materials nach sich.

Musik bezog nunmehr ihr interesse aus den entdeckungen bisher nicht musikalisch verwendeter klänge für die komposition.

die annäherung ästhetischer praxis an die praxis des industriellen gesellschaftsmodelles ist frappierend. hier wie dort eine selbstbezogene entwicklung des materials, ohne blick auf übergeordnete zusammenhänge.

kunst, bisher der ausdruck menschlichen ideals, quasi ein zufluchtsort der utopie, gab sich als positives abbild existenter verhältnisse, indem sie gleichsam in diesen aufging und zog sich so den verlust ihrer wesentlichsten möglichkeit, kritische distanz und utopischer vorschein gleichermaßen zu sein, zu.

## *6. verweigerung der diskretionen*

seit der mitte der 70er jahre zeichnet sich im kompositorischen bereich ein wachsender widerstand gegen die sich durch ihre ästhetik selbst grenzen setzende musik ab. es war hier zunächst die these von der verbrauchtheit des materials, der begegnet werden wollte. nur eine theorie, die davon ausgeht, musik sei nichts als das tönende material selbst, kann guten gewissens zu der auffassung kommen, daß dieses material sich verbrauchen könne. dem entgegen stellt sich die behauptung, musik spräche mittels ihres materials zum menschen, das material transportiere also etwas so vages wie die aussage eines stückes. daß daran wahres sein muß, beweist die kritik an den neu entstandenen werken, die sich zumeist mit der haltung, der ästhetik (also der aussage) der kompositionen auseinandersetzt und sich nur selten befleißigt, nachzuweisen, worin das faktum des verbrauchten im material sich niederschläge.

der angriff auf die haltung der komponisten zielt allemal auf deren vermeintliche ‚rückwärtsgewandtheit‘, auf die angebliche unfähigkeit, durch neues zu verblüffen und damit auf die erwartung einzugehen, die das verbliebene fachpublikum der musik einzig noch entgegenzubringen imstande ist.

daß dabei ganz allgemein der denkfehler sich breitmachte, anzunehmen,

diese musik entstünde lediglich aus nostalgischer regung und habe keinen revolutionären elan, beweist, wie wenig man umzudenken bereit ist, wie wenig man sich in der lage zeigt, ein phänomen außerhalb der eingefrästen denkmodelle zu betrachten.

die verweigerung, die dieser musik innewohnt, mißt sich nicht an der durch die einsicht des kommunikationsverlustes ausgelösten sprachlosigkeit, die sich als ‚ästhetik der verweigerung‘ niederschlug und damit eine fülle von kompositionen über die unmöglichkeit zu komponieren hervorrief, sondern ist die verweigerung der ‚der zeit gemäßen‘ diskretionen.

das gesellschaftliche modell überlebt dank der unfähigkeit des menschen, sich dagegen zu artikulieren, dank der abgetöteten fähigkeit, freude oder trauer aus sich herauszulassen, ja zunächst selber zu empfinden und ihnen eine rolle zu geben im menschlichen tun.

die konzeption, das in die kunst zu geben, das den künstler prägt, also das ungefilterte ganze der subjektivität in ein werk einzubringen, stellt sich vehement gegen die ästhetik des auswählens dessen, was die zeit, oder doch zumindest die intellektuelle abstraktion des zeitgeistes, angeblich noch zuläßt.

aus diesem blickwinkel heraus erweist sich das, was komponiert wird zu beginn der 80er jahre, als radikal anders als das was vorausging. es ist von daher opportun, an diese musik ein anderes denken anzulegen, als es die vorausgehende für sich beanspruchte.

## 7. *‚warum komponieren sie eigentlich?‘*

das komponieren selbst, auch der durch seine arbeit existierende künstler wird so zur antwort auf die ständig präsente frage: warum komponieren sie eigentlich?, die schon dadurch, daß sie gestellt wird, die offene forderung nach funktion und nützlichkeit eines menschen als zentrales anliegen einer auf der grundlage der effizienz sich erhaltenden gesellschaft belegt.

der einzelne habe sich vor der anonymität zu verantworten, und nicht diese sei letztlich so zu gestalten, daß sie dem einzelnen heimat böte.

es scheint mir an der zeit, platz zu beanspruchen für scheinbar unnötiges. von sich zu erzählen, einem erzählenden zuzuhören auch ohne vorhersehbaren nutzen daraus zu vermuten, bricht verschüttete menschliche bereiche auf, die es lohnen aufgebrochen zu werden.

mit dem fortschritt der vorhin besprochenen couleur kann das nichts gemein haben, wir brauchen für das wort ‚fortschritt‘ neue bedeutungsräume.

es ist sicher schwieriger, angesichts der repressionen durch die, die eine zur bedrohung degenerierte technokratische gesellschaftsordnung im namen eines fortschritts und einer freiheit zum konsum verteidigen, eine kunst zu proklamieren, deren rezeption sensibilität und unabhängige intelligenz gleichermaßen verlangt, als es noch zu der zeit gewesen wäre, in der die medien weniger eingreifend auf die bildung eines konformen geschmackes, einer konformen intelligenz der nützlichkeit haben einwirken können.

kunst als utopisches potential, als formulierung menschlicher träume kommt nun — vielleicht zu spät — ihrer aufgabe nach, kreiert einen neuen, qualitativen fortschrittsbegriff und entlarvt den alten, der im immer gleichen system quantitativer erneuerung verbleibt, als zutiefst regressiv.

*„der zwiespalt zwischen traum und wirklichkeit ist nicht schädlich, wenn nur der träumende ernsthaft an seinen traum glaubt und gewissenhaft an der realisierung seines traumbildes arbeitet.“*  
w. i. lenin.

### *Summary*

*Their search for 'emotionality', 'expression' and 'feeling' has led the younger generation of composers to survey all musical material, including that of the past. It was discussed how traditional elements that live on in our emotions and in composition techniques could be adapted. The reactions of the public to the results of this discussion varied from sensitive analysis to abuse, disclosing aesthetic frontiers which have yet to be overcome. In this article, attempts are made to explain a certain aesthetic development. The problematic term 'progressive' will be extensively discussed.*

Manfred Trojahn  
44 Rue Dauphine  
F-75006 Paris



## *Diskussionsbericht*

(An der nachfolgenden, von Werner Klüppelholz moderierten Podiumsdiskussion beteiligte sich auch der Pianist Volker Banfield.)

Lassen sich Emotionstheorien, die physische Veränderungen als einer Emotion zugehörig betrachten, überhaupt auf das Komponieren übertragen?

Trojahn: Es wird nicht eine Emotionstheorie auf das Komponieren übertragen, sondern festgestellt, in welcher Weise die Emotion auf den Kompositionsvorgang einwirkt. Dabei wird sinnfällig, daß der Arbeitsvorgang an einer musikalischen Struktur länger währt, als diese später klingend an Zeitdauer einnimmt. Die wechselnden Emotionsfelder während der — oft ja wochenlangen — Arbeitsvorgänge sind also sehr verschieden von dem, was der Hörer — selbst der Komponist als Hörer — bei der klingenden Musik emotional empfindet. Ist die Ausdrucksskala westlicher Musik überhaupt noch zu erweitern oder nur zu differenzieren?

Trojahn: Es scheint mit völlig unwichtig, sich mit dieser Fragestellung auseinanderzusetzen, da es keinen Weg gibt festzustellen, ob ein komponiertes Stück diese ewig beschworene, imaginäre Ausdrucksskala erweiterte, denn der Gradmesser ist ja nicht gefunden, wir wissen ja kaum, was musikalischer Ausdruck eigentlich ist. Wesentlich ist doch nur die Frage, ob ein Komponist von sich weiß, daß er mit seinen Mitteln sich selbst und damit seinen Bezug zur Gesellschaft ‚ausdrücken‘ kann.

War Trojahns Argumentation eher ästhetisch oder eher moralisch gemeint?

Trojahn: Ich weise in meinem Text darauf hin, daß eine Ästhetik ohne moralischen Aspekt angesichts der gesellschaftlichen Entwicklung eine Gefahr darstellt.

Kann der vom Komponisten intendierte Ausdruck mit dem vom Hörer rezipierten eins werden oder bestehen vielmehr zahlreiche Möglichkeiten der Rezeption musikalischen Ausdrucks?

Will ein Komponist seine Gefühle genau übersetzen und so von Hörern verstanden werden?

Trojahn: Der Komponist hört sein Werk bei jedem Male anders, sicher bestehen anekdotische Erinnerungen an bestimmte Arbeitsvorgänge und damit verbundene Lebensphasen, die untrennbar mit dem Gehörten verbunden sind. Der Hörer erlebt seine eignen Anekdoten mit dem Stück, hört es aus seiner eignen psychologischen Gestimmtheit heraus. Darüber hinaus bestehen natürlich auch durch die Art und Weise, wie ‚heute gehört wird‘, geprägte Übereinstimmungen in der Auffassung von Musik.

Klausmeier: Es ist verfehlt, vom musikalischen Material zu sprechen, Schallwellen sind an sich ausdruckslos ohne musikalische Gestaltung.

Banfield: Interpretation betrifft nur zum geringeren Teil objektiv meßbare Klangeigenschaften. Der Interpret ist kein getreuer Übertragungskanal der Gefühle eines Komponisten, sonder eine „kreative Fehlerquelle“. Seine Aufgabe ist, die Erlebniswelten von Komponist und Hörer miteinander in Berührung zu bringen.

Gibt es a priori ästhetische Empfindung, die möglicherweise von kulturellen Empfindungsnormen verstärkt werden?

Banfield: Die Technik des Ausdrucks ist primär intellektuell, sie basiert auf einer genauen Analyse des Notentextes, der zumeist komplex ist und daher nicht einsinnig, sondern nuanciert zu interpretieren ist.

Für wen komponieren Sie eigentlich?

Trojahn: Zunächst für mich selbst, um ein Ausdrucksbedürfnis zu befriedigen, das mir eigen ist, danach für Menschen, die mir zuhören wollen. Kunst verlangt eine Gesellschaft, in der Menschen leben, die ein Bedürfnis haben zuzuhören, zuzusehen, zu lesen . . . Sie ist nicht dazu da, diese Menschen erst zu erziehen, sie setzt sie voraus.

Kunst ist nicht nützlich, ich will nicht nützlich sein müssen — Kunst wird nötig für den, der sich ihr öffnen kann.

Werner Klüppelholz/Manfred Trojahn

# Emotionspsychologie und Musik

LOTHAR SCHMIDT-ATZERT

*Klaus-E. Behne (Hg.): Gefühl als Erlebnis - Ausdruck als Sinn. - Laaber: Laaber 1982.  
(Musikpädagogische Forschung. Band 3)*

## 1. Einleitung

Der erste Teil dieses Beitrags gibt einen Überblick über den gegenwärtigen Stand der Emotionspsychologie. Aus Platzgründen können allerdings einige Probleme nur gestreift oder müssen gar ausgeklammert werden. Der interessierte Leser sei daher auf ausführlichere Darstellungen verwiesen (deutschsprachig: Bottenberg, 1972, Schmidt-Atzert, 1981).

Während der Arbeitstagung in Osnabrück habe ich den Eindruck gewonnen, daß sich mein Vortrag zu sehr auf die eigentliche Emotionspsychologie beschränkt hat. Was die Emotionsforschung für ein Verständnis des Phänomens „Musik“ beitragen kann, wurde nicht thematisiert. Das lag wohl primär daran, daß ich die Fragestellungen und Probleme der musikpädagogischen Forschung erst auf der Tagung kennengelernt habe. Daher werde ich im Anschluß an den Überblick einige Berührungspunkte zwischen beiden Disziplinen herausarbeiten. Vor allem will ich dabei aufzeigen, wo sich die Emotionspsychologie befruchtend auf die musikpädagogische Forschung auswirken könnte.

## 2. Was sind Emotionen?

Fragt man den sprichwörtlichen „Mann auf der Straße“, ob er weiß, was Emotionen oder Gefühle sind, wird er spontan „ja“ sagen, aber allenfalls mit Mühe eine befriedigende Erklärung geben können. Natürlich kennt jeder Gefühlszustände wie Angst, Wut oder Liebe. — Aber wie soll man sie abstrakt definieren? „Liebe ist, wenn man jemand gern hat“, „Angst, wenn man etwas unbedingt vermeiden will“ etc. Sind das angemessene Erklärungen? Und vor allem: Was ist das Gemeinsame an diesen konkreten Gefühlszuständen, das den Oberbegriff „Emotionen“ rechtfertigt?

Was Emotionen oder Gefühle sind, sollten Experten wissen, die diese Phänomene untersuchen. Zumindest seit Aristoteles haben sich Philosophen immer wieder mit diesem Thema beschäftigt. Auch Psychologen haben sich seit der Gründung einer eigenen Disziplin für Emotionen interessiert. Eine allgemein

anerkannte Definition von Emotionen hat aber bisher weder die Philosophie noch die Psychologie geliefert. Dabei hat es gerade in der Psychologie, auf die sich die nachfolgenden Ausführungen beziehen, nicht an Bemühungen gefehlt, einen Konsens zu finden. Wir können festhalten, daß ein wesentliches Merkmal der früheren wie auch der heutigen Emotionspsychologie darin besteht, daß es keinen allgemein akzeptierten Emotionsbegriff gibt.

Trotz der sehr unterschiedlichen Verwendung des Begriffs „Emotion“ läßt sich eine Gemeinsamkeit erkennen: Emotionen gelten häufig als ein Zustand, der durch subjektives Erleben (Gefühlsempfindungen), Ausdrucksverhalten und körperliche Veränderungen charakterisiert ist.

Anhand eines kleinen Beispiels soll verdeutlicht werden, was unter diesen drei Reaktionsweisen zu verstehen ist. Angenommen, jemand geht alleine im Wald spazieren. Plötzlich raschelt es im Gebüsch und eine maskierte, mit einem Messer bewaffnete Gestalt taucht auf. Der Spaziergänger empfindet in diesem Augenblick starke Angst und zeigt einen Gesichtsausdruck, der von dem Angreifer als Angst interpretiert wird. Gleichzeitig schlägt sein Herz rasend schnell. Der Angstzustand wäre in diesem Fall also durch das Empfinden von Angst, ein bestimmtes Ausdrucksverhalten und durch physiologische Erregungssymptome gekennzeichnet.

In welcher Beziehung diese drei Reaktionsweisen zueinander stehen, ist bislang umstritten. Der empirisch meßbare Zusammenhang ist nämlich gering; d. h. ein Gesichtsausdruck der Wut ist kein präziser Indikator für das Vorliegen entsprechender Gefühle oder körperlicher Erregungssymptome; Gefühlsempfindungen gehen nicht unbedingt direkt mit körperlichen Veränderungen einher etc. Wir wollen dieses Problem vorerst ausklammern und uns den praktischen Konsequenzen des o. g. Emotionskonzeptes zuwenden: Wenn die Psychologie Emotionen untersucht, dann untersucht sie meist konkret eine oder mehrere dieser Reaktionsweisen. Folglich erscheint es auch sinnvoll, die Forschungsergebnisse unter diesen drei Gesichtspunkten zu betrachten.

### *3. Emotionale Reaktionsweisen*

#### *3.1 Subjektive Gefühle*

Jeder kennt aus eigener Erfahrung *Gefühle*, die er Liebe, Angst, Wut, Ärger, Traurigkeit usw. nennt. Die Existenz solcher Empfindungen wird wohl niemand verneinen. Der Psychologie bereiten solche Phänomene jedoch große

Probleme, da sie sich aufgrund ihrer wissenschaftstheoretischen Ideale mit objektiven Tatsachen beschäftigen muß. Farbige Schilderungen der eigenen Gefühle mögen zwar im Gespräch mit anderen Menschen sehr kommunikativ sein, für wissenschaftliche Zwecke erscheinen sie heute jedoch ungeeignet. Die Psychologie beschäftigt sich daher nicht mit den Gefühlen selbst, sondern mit den *Mitteilungen*, die Menschen über ihre Gefühle machen.

Prinzipiell ist es möglich, seine Gefühle auf verschiedene Weise mitzuteilen. Gestik, Mimik, Musik, Malerei und sogar Fingerdruck erscheinen dazu geeignet. Die höchste Kommunikationsgenauigkeit läßt sich aber mit der *Sprache* erzielen.

Die Reichhaltigkeit sprachlicher Gefühlsbezeichnungen wirft sogleich ein Problem auf: Gibt es so viele Gefühlsempfindungen, wie es Worte dafür gibt? Sicherlich nicht — aber welche Gefühlsqualitäten werden mit der Sprache zum Ausdruck gebracht?

Zahlreiche Experimentatoren haben versucht, eine Antwort auf diese Frage zu finden. Wie sie dabei vorgegangen sind, soll hier kurz geschildert werden: Zunächst wird eine Sammlung von Emotionswörtern (Angst, Entsetzen, Zuneigung, Ekel etc.) erstellt. Diese Wörter werden Versuchspersonen vorgelegt, die nun deren Ähnlichkeit beurteilen. Dazu müssen die Versuchspersonen beispielsweise Emotionswörter paarweise vergleichen, jedes Wort auf einem sogenannten Semantischen Differential einstufen oder Wörter nach ihrer Ähnlichkeit bzw. Unähnlichkeit sortieren. Mit Hilfe bestimmter statistischer Verfahren (z. B. Faktorenanalyse, Clusteranalyse) wird dann die Vielfalt der Ähnlichkeitsbeziehungen auf wenige Grunddimensionen oder Grundkategorien reduziert.

Soweit sich die Auswertung auf allgemeine *Beschreibungsdimensionen* konzentriert, taucht immer wieder ein Befund auf: Die wesentlichsten Ordnungsgesichtspunkte werden durch den Gegensatz angenehm—unangenehm (Lust—Unlust) und erregt—ruhig (Erregung—Ruhe) wiedergegeben. Bezüglich weiterer Dimensionen besteht keine Übereinstimmung. Die Ergebnisse besagen, daß sich die Gefühle vor allem darin unterscheiden, wie angenehm oder unangenehm sie erlebt werden und wie sehr sie mit Erregung einhergehen.

Die Bedeutung dieser beiden Beschreibungsdimensionen kann anhand von Abb. 1 veranschaulicht werden. Daß hier die Emotionen von den Versuchspersonen direkt auf den beiden Dimensionen eingestuft wurden, hat keinen Einfluß auf die grundsätzliche Interpretation: Emotionen (aber nicht alle!) unterscheiden sich darin, wie angenehm sie sind und wie sehr sie mit Erregung assoziiert werden. Beide Dimensionen sind voneinander unabhän-

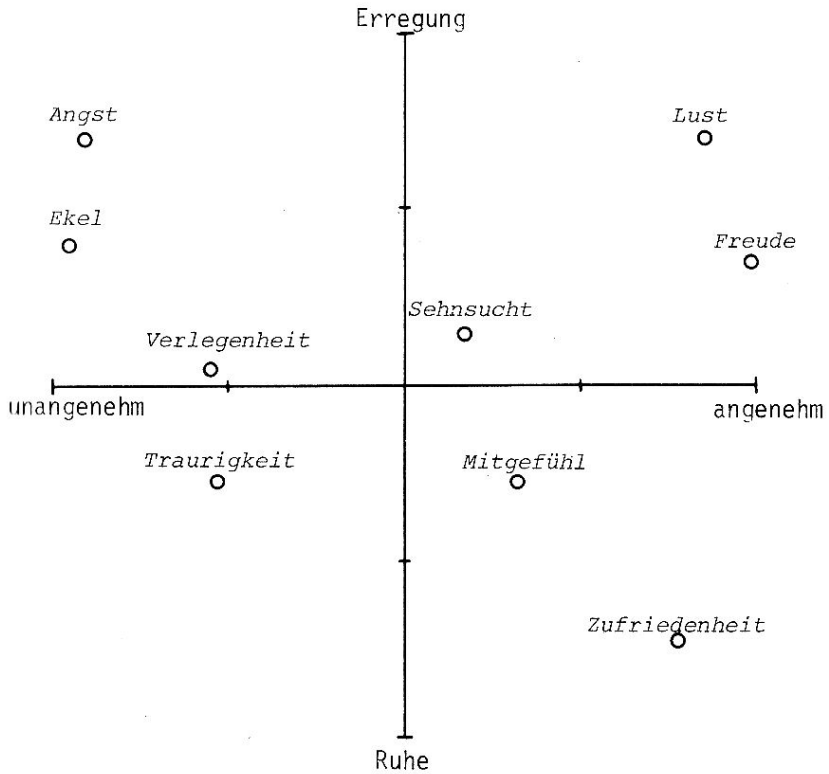


Abb. 1      Einstufung verschiedener Emotionen  
auf den Dimensionen angenehm-unangenehm  
und Erregung-Ruhe  
(nach Schmidt-Atzert, 1980)

gig, d. h. wenn ein Gefühl als angenehm oder unangenehm gilt, so kann es sowohl mit hoher als auch mit niedriger Erregung assoziiert werden.

Statt nach allgemeinen Beschreibungsdimensionen zu suchen, kann man auch anstreben, die Vielzahl der Gefühle in verschiedene Gruppen einander jeweils ähnlicher Emotionen aufzuteilen. Dieser Ansatz ist m. E. vorzuziehen, da er der Heterogenität der Emotionen besser gerecht wird.

In einer Untersuchung (Schmidt-Atzert, 1980) sortierten studentische Versuchspersonen insgesamt 60 Emotionsbegriffe nach dem Kriterium der Ähnlichkeit. Für eine Nachfolgeuntersuchung (Ströhm, 1981) wurde diese Auswahl um 15 Begriffe reduziert, dafür wurden 11 neue aufgenommen. Die Ähnlichkeitsurteile wurden jeweils clusteranalytisch ausgewertet. Die Ergebnisse können wie folgt zusammengefaßt werden:

Als relativ gut bestätigt können die Kategorien „Abneigung“, „Ärger“, „Angst“, „Freude“, „Lust“, „Mitgefühl“, „Neid“, „Traurigkeit“, „Überraschung“, „Unruhe“ und „Verlegenheit“ gelten. „Zuneigung“ ist möglicherweise eine eigenständige Kategorie, vielleicht kann sie auch „Mitgefühl“ zugeordnet werden. Ebenso ist fraglich, ob „Sorge“, „Sehnsucht“ und „Frustration“ eigenständig sind oder zu „Traurigkeit“ gehören und ob „Stolz“ zu „Freude“ gehört oder nicht. „Leere“ stellt möglicherweise eine weitere eigenständige Kategorie dar.

Jede dieser Kategorienbezeichnungen repräsentiert mehrere Emotionsnamen. Die Gruppe „Angst“ setzt sich beispielsweise aus Angst, Verzweiflung, Entsetzen, Panik, Schreck und Furcht -zusammen, „Leere“ steht hier für Leere und Langeweile

Der Nutzen solcher Untersuchungen besteht darin, daß das gesamte Wortfeld „Emotionen“ durch ein Dutzend Begriffe repräsentiert wird. Legt man diese Begriffsauswahl jemandem vor, so kann er vermutlich jede Emotion, die er empfindet, durch Ankreuzen eines der vorgegebenen Begriffe protokollieren. Selbst wenn unsere Versuchsperson ihr Gefühl beispielsweise als „blankes Entsetzen“ oder „Furcht“ bezeichnen würde, hätte sie wahrscheinlich keine Schwierigkeiten, sich für einen der vorgegebenen Begriffe zu entscheiden (in unserem Beispiel „Angst“). Auch wenn die Versuchsperson ihre eigene Gefühlsbezeichnung niederschreiben würde, könnte ein Auswerter die Zuordnung zu einem der Grundbegriffe vornehmen. Damit werden die individuellen Gefühlsbeschreibungen verschiedener Menschen untereinander vergleichbar. Darüber hinaus sind solche Klassifikationsstudien auch von theoretischem Interesse.

### 3.2 Ausdrucksverhalten

Das zweite im Rahmen des Emotionskonzepts diskutierte Phänomen ist das *Ausdrucksverhalten*. Hier stellt sich sogleich das Problem, daß es *das* Ausdrucksverhalten von Angst, Liebe, Freude etc. nicht gibt. Das Verhalten ist immer nur vor dem Hintergrund der jeweiligen Situation zu verstehen. Ein und dasselbe Verhalten kann u. U. als Ausdruck von Freude, Angst oder Liebe interpretiert werden — je nach dem Kontext, in dem es auftritt. Daher hat sich die Forschung hauptsächlich der Untersuchung des Gesichtsausdruckes zugewandt.

Auch bei der Beurteilung des Gesichtsausdruckes lassen sich die meisten Menschen von der Situation beeinflussen, in welcher die mimische Reaktion auftritt. Dennoch ist es möglich, bestimmte Gesichtsausdrücke allein anhand von Portraitaufnahmen zu beurteilen. Bei dieser Beurteilung handelt es sich übrigens um einen Interpretationsvorgang: Man sieht eine bestimmte mimische Reaktion und interpretiert sie als Freude, Ekel, Ärger etc. Dabei ist nicht sicher, ob das Individuum gleichzeitig auch entsprechende Gefühle empfindet.

Wie kommt der Gesichtsausdruck von Emotionen zustande, und welche Gesichtsausdrücke lassen sich unterscheiden? Unter der Haut und den Fettpolstern des Gesichts befinden sich zahlreiche Muskeln. Durch Anspannung einzelner oder mehrerer Gesichtsmuskeln entstehen sichtbare Veränderungen des Gesichts: typische Faltenbildung, eine veränderte Gestalt der Augenbrauen, eine andere Position der Mundwinkel etc.

Bei dem Gesichtsausdruck von Emotionen handelt es sich um Reaktionsmuster, die unter Beteiligung mehrerer Muskeln zustande kommen.

In Analogie zur Analyse der Gefühlsbegriffe soll die Frage beantwortet werden, worin sich die verschiedenen Gesichtsausdrücke von Emotionen unterscheiden. Bei der Suche nach allgemeinen Beschreibungsdimensionen ist man prinzipiell genauso vorgegangen wie bei der Analyse des Emotionsvokabulars (s. a. Ekman et al., 1974). Statt Begriffen wurden den Versuchspersonen jedoch Bilder von Gesichtsausdrücken vorgelegt. Auch hier hat man eine große Übereinstimmung bezüglich der Beschreibungsdimensionen „angenehm—unangenehm“ und „Erregung“ bzw. „Intensität“ gefunden. Diese Dimensionen sind also offenbar nicht nur für das Gefühlserleben, sondern auch für den Gesichtsausdruck von Emotionen relevant.

Untersuchungen zur Kategorisierung des Gesichtsausdruckes fehlen leider. Dennoch können wir davon ausgehen, daß Beobachter in der Lage sind, die Emotionen Angst, Überraschung, Ärger, Ekel, Traurigkeit und Freude anhand des Gesichtsausdruckes zu unterscheiden. Ein Vergleich mit den Kategorien



der Gefühlsbezeichnungen zeigt eine deutliche qualitative Übereinstimmung: Die sechs Emotionen bilden auch bei den Gefühlswörtern eigene Kategorien. Dagegen finden offenbar viele weitere Gefühlsqualitäten im Gesichtsausdruck kein Pendant (vgl. 3.1).

Der Gesichtsausdruck der o. g. Emotionen scheint sogar universell zu sein. Angehörige verschiedener Kulturen, ja selbst Steinzeitmenschen auf Neu-Guinea, zeigen diese mimischen Reaktionen, die wiederum von Angehörigen anderer Kulturen korrekt identifiziert werden (s. a. Ekman, 1980).

Daß diese Gesichtsausdrucksmuster nicht wie etwa die Sprache von Kultur zu Kultur verschieden sind, spricht für eine genetische Determination. Diese Schlußfolgerung wird durch zwei weitere Befunde unterstützt. Blindgeborene Kinder, die diese komplexen Reaktionsmuster nicht durch Beobachtungslernen erwerben können, zeigen bei bestimmten mimischen Reaktionen auffallende Ähnlichkeiten mit sehenden Kindern. Weiterhin zeigen Experimente mit Neugeborenen, die noch keine Gelegenheit zum Lernen von Gesichtsausdrücken hatten, daß bei ihnen durch bestimmte Geruchs- und Geschmacksstoffe ein Lächeln oder ein Ekelausdruck ausgelöst werden kann. Daß andere Emotionsausdrücke, etwa Angst und Ärger, erst nach einigen Monaten auftreten, kann mit biologischen Reifungsprozessen erklärt werden und widerspricht nicht der Annahme einer genetischen Verursachung.

Unter welchen Bedingungen ein bestimmter Gesichtsausdruck auftritt, ist natürlich teilweise von Kultur zu Kultur, ja selbst von Individuum zu Individuum verschieden. Der Gesichtsausdruck von Emotionen kann sogar willkürlich abgeschwächt, unterdrückt, verstärkt und vorgetäuscht werden. Häufig verlangen gesellschaftliche Normen ein situationsangemessenes Verhalten. Wenn man ein Geschenk erhält, zeigt man Freude, bei einer Trauerfeier dagegen Trauer etc.

### *3.3 Emotionale physiologische Reaktionen*

Das dritte Phänomen, das im Zusammenhang mit Emotionen immer wieder erwähnt wird, ist die *körperliche Reaktion*. Jeder kennt aus eigener Erfahrung, daß sein Herz bei starker Angst oder Freude schneller schlägt und vielleicht die Hände feucht werden. Die Frage ist, ob solche Symptome typisch für alle Emotionen sind oder nicht. Darüber hinaus können wir fragen, ob sich eventuell einzelne Emotionen in ihren körperlichen Reaktionen unterscheiden.

Um diese Fragen zu beantworten, kann man folgendermaßen vorgehen: Ver-

suchspersonen werden an physiologische Meßgeräte angeschlossen, um beispielsweise die Herzfrequenz, den Blutdruck und die elektrische Hautleitfähigkeit (ein Maß für die Aktivität der Schweißdrüsen) zu registrieren. Nach einer Gewöhnungsphase geschieht nun etwas, das bestimmte Gefühle auslöst. Beispielsweise wird ein abstoßender Film gezeigt, von der Versuchsperson verlangt, vor einem Publikum eine Rede zu halten oder eine langweilige Aufgabe zu lösen. Der Grundgedanke ist, die physiologischen Meßwerte einer neutralen Phase mit denen einer als Ekel, Angst oder beispielsweise Langeweile bezeichneten Phase zu vergleichen. In den meisten Untersuchungen wurde übrigens Angst erzeugt — vermutlich weil dies im Labor am einfachsten gelingt. Die Ergebnisse können kurz zusammengefaßt werden; sie werden in Abb. 2 anhand eines Beispiels (Meßwertkurven von unerfahrenen Fallschirmspringern) veranschaulicht.

1. Meistens ist die physiologische Erregung während der Emotionsphase höher als in der neutralen Phase. (In Abb. 2 sind die physiologischen Meßwerte unmittelbar vor dem kritischen Ereignis „Absprung“ höher als vor dem Start.)
2. Vergleicht man die physiologischen Verlaufskurven mit derjenigen der selbsteingestuften Gefühlsintensität, so zeigen sich sowohl Übereinstimmungen als auch Inkonsistenzen. Der Zusammenhang ist also keineswegs perfekt. Gelegentlich ist sogar überhaupt kein Zusammenhang zu finden.
3. Von einer *allgemeinen* Aktivierung kann nicht die Rede sein; die einzelnen Meßwerte verändern sich nicht synchron, sondern zeigen einen unterschiedlichen Verlaufscharakter. (In Abb. 2 haben Hautleitfähigkeit und Herzfrequenz unterschiedliche Verlaufsmuster.)

Insgesamt können wir feststellen, daß zwischen der Gefühlsintensität und bestimmten physiologischen Maßen zwar eine Beziehung besteht, aber keineswegs eine enge, und daß die physiologischen Prozesse selbst sehr heterogen sind.

Einige Autoren haben sich damit beschäftigt, ob sich einzelne Emotionen, beispielsweise Angst und Ärger, physiologisch unterscheiden. Richtungsweisend war hier eine Studie von Ax (1953). Die Ergebnisse sind ermutigend, reichen aber noch nicht aus, um gesicherte Feststellungen zu treffen. Die wohl deutlichsten Hinweise auf Unterschiede zwischen einzelnen Emotionen finden sich in Fragebogenuntersuchungen. Die Aufgabe der Versuchspersonen ist dabei, die Intensität ihrer Körpersymptome (Herzklopfen, feuchte Hände, Erröten etc.) bei verschiedenen Emotionen anzugeben. Den Ergebnissen zufolge gibt es nicht nur allgemeine Intensitätsunterschiede (etwa zwischen

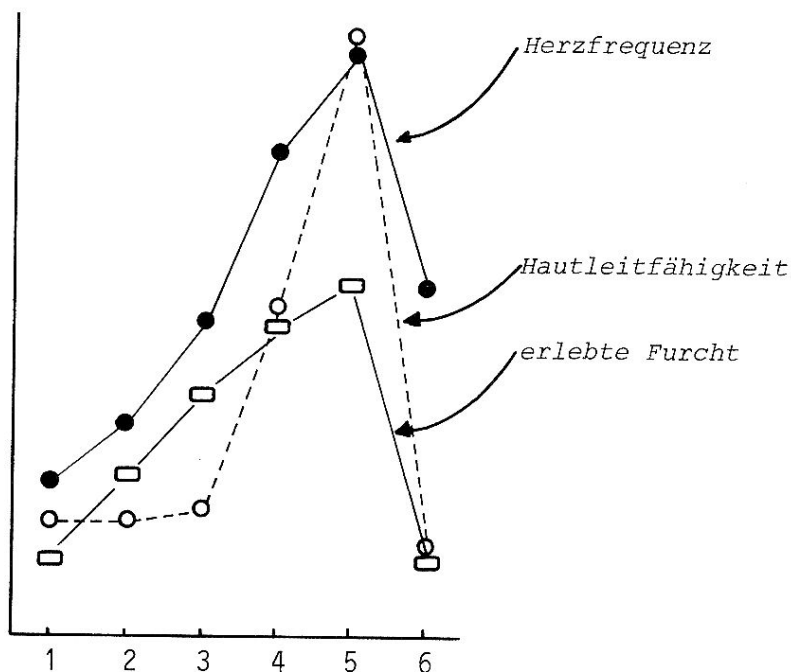


Abb. 2 Verlaufskurven unerfahrener  
Fallschirmspringer

1) Kontrolltag, 2) Ankunft am Flughafen, 3) Betreten des Flugzeugs, 4) während des Aufstiegs, 5) Endhöhe erreicht bzw. "fertig" Signal, 6) unmittelbar nach der Landung

(nach Fenz und Epstein, 1967)

Traurigkeit und Angst), sondern auch ausgeprägte Symptomprofile einzelner Emotionen (vgl. Abb. 3).

Allerdings können wir nicht sicher sein, ob die einzelnen Symptommuster tatsächlich die eigene Erfahrung widerspiegeln oder ob sie teilweise auch in

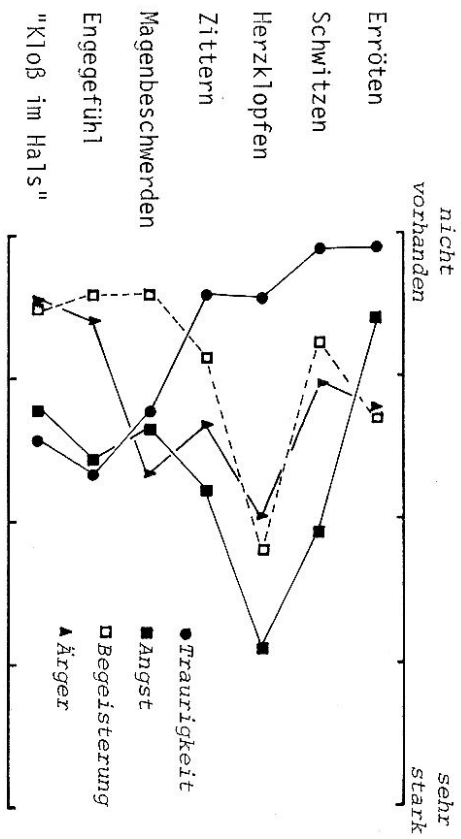


Abb. 3 Körpersymptome bei verschiedenen Emotionen  
(nach Reizammer, 1981)

Redewendungen wie „man wird rot vor Wut“ tradierte Volksweisheiten darstellen. Aber selbst solchen Volksweisheiten dürfen wir nicht einfach eine reale Erfahrungsgrundlage absprechen.

#### *4. Wie entstehen Emotionen?*

Zum Schluß soll noch eine schwierige Frage behandelt werden: Wie entstehen in einer konkreten Situation unsere Emotionen? Grundsätzlich scheinen mehrere Antworten möglich zu sein, die sich nicht unbedingt einander ausschließen.

Die erste Antwort, die sich auf einem sehr allgemeinen Niveau bewegt, lautet: Der Mensch nimmt Ereignisse seiner Umwelt wahr. Diese sind für ihn unterschiedlich bedeutsam. Je nachdem wie er diese Ereignisse *bewertet*, reagiert er mit unterschiedlichen Emotionen (vgl. Lazarus et al., 1974). Damit kann man plausibel machen, daß ein und dasselbe Ereignis bei einem Menschen zu Freude, bei einem anderen zu Trauer und bei einem dritten vielleicht zu keiner Emotion führt. Dieser Ansatz führt hin zu Überlegungen, wie man etwa depressive oder ängstliche Leute dazu bewegen kann, ihre Umwelt anders zu bewerten, um dann emotional adäquat zu reagieren. Er läßt aber völlig offen, wie die Bewertung einer Situation schließlich zu einer Emotion führt.

Die zweite Antwort ignoriert die Problematik des Wahrnehmungs- und Bewertungsprozesses, indem sie sich direkt auf die innerorganismischen Vorgänge bezieht. Die Entstehungsursache für Emotionen wird direkt im Gehirn gesucht. Durch Umweltreize werden, ebenso wie experimentell auch durch elektrische Gehirnreizung, „Emotionszentren“ im Gehirn aktiviert. Diese wiederum lösen dann die bekannten emotionalen Phänomene aus. Die neurophysiologische Forschung hat bisher gezeigt, daß unser Gehirn keineswegs wie eine Schalttafel organisiert ist, auf der durch Betätigung des richtigen Schalters einfach eine bestimmte Emotion ausgelöst werden kann. Die an der Entstehung von Emotionen beteiligten Gehirnprozesse erweisen sich als sehr komplexe Vorgänge, von denen wir bisher offenbar wenig wissen (vgl. Grossman, 1967).

Eine dritte Kategorie von Antworten sieht den Menschen in der Rolle des Beobachters seiner eigenen Reaktionen. Was damit gemeint ist, kann anhand der heute wohl bekanntesten psychologischen Emotionstheorie (Schachter und Singer, 1962) erläutert werden. Ausgangspunkt der Überlegungen ist, daß emotional bedeutsame Umweltereignisse beim Individuum körperliche Erregungssymptome wie Herzklopfen hervorrufen. Die Autoren gehen davon

aus, daß sich die Körpersymptome nicht von Emotion zu Emotion unterscheiden, sondern daß die körperliche Erregung unspezifisch, bei allen Emotionen qualitativ gleich, ist. Diese Annahme ist allerdings, wie zuvor ausgeführt wurde, problematisch. Der Kerngedanke der Theorie besagt, daß das Individuum seine körperliche Erregung wahrnimmt und dann nach einer geeigneten Erklärung dafür sucht. Diese Erklärung findet es normalerweise in den äußeren Umständen: Der Anblick eines gefährlich erscheinenden Hundes, eine Beleidigung, eine erfreuliche Nachricht etc. Schachter und Singer zufolge wird die *Intensität* einer Emotion allein durch den Grad der körperlichen Erregung festgelegt. Je stärker die körperliche Reaktion ist, desto stärker ist auch die Emotion. Die *Qualität* der Emotion ist dagegen allein eine Funktion der Bewertung der Situation, also der vermeintlichen Erregungsursache.

Zur experimentellen Überprüfung der Theorie hat man bei Versuchspersonen unbemerkt die Intensität der körperlichen Erregung verändert. In mehreren Experimenten erhielten Versuchspersonen Adrenalininjektionen oder nahmen ähnliche erregungssteigernde Medikamente zu sich. Der Theorie zufolge sollten die Versuchspersonen, deren körperliche Erregung unbemerkt künstlich erhöht wurde, stärkere Emotionen erleben als Versuchspersonen, die in der gleichen Situation ein unwirksames Präparat erhalten hatten. Ein Überblick über die bisher durchgeführten Experimente (Schmidt-Atzert, 1981) bestätigt die Hypothese, daß auf diese Weise jede Emotion künstlich intensiviert werden kann, jedoch nicht. Vielmehr finden sich Hinweise, daß diese Art der Erregungssteigerung eher zu negativen Gefühlen, insbesondere Angst, führt. Die Wahrnehmung der eigenen körperlichen Reaktionen scheint demnach zwar emotionsrelevant zu sein, doch nicht in der von Schachter und Singer angenommenen Weise. Auch konzeptuell andersartige Experimente (s. Schmidt-Atzert, 1981) haben widersprüchliche oder schwer interpretierbare Ergebnisse erbracht und sind daher nicht geeignet, diese Emotionstheorie zu verifizieren.

Obwohl die Aktualgenese von Emotionen Gegenstand zahlreicher Theorien und Experimente ist, fehlen bislang gut gesicherte Erkenntnisse. Die *Beschreibung* emotionaler Phänomene hat sich als wesentlich einfacher erwiesen als ihre *Erklärung*. Der gegenwärtige Forschungsstand spiegelt dies deutlich wider.

## 5. Zur Bedeutung der Emotionspsychologie für die Musik

### 5.1 Musik aus der Sicht der Emotionspsychologie

Aus der Sicht der Emotionspsychologie kann Musik zwei sehr verschiedene Funktionen einnehmen. Musik ist einerseits Auslöser, Ursache von Emotionen. Andererseits ist sie ein Mittel zur Kommunikation von Emotionen. Daß unsere Emotionen durch Anhören von Musik intensiviert oder abgeschwächt werden können und daß sogar durch Musik Emotionen entstehen können, ist aus der Alltagserfahrung bekannt. Musik ist also u. U. eine Ursache für emotionale Reaktionen. Diesbezüglich steht sie gleichberechtigt neben anderen externen Ereignissen, die als Auslöser von Emotionen diskutiert werden (vgl. Abb. 4).

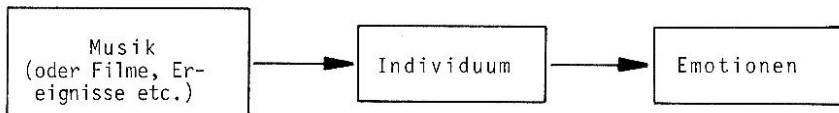


Abb. 4 Musik als Auslöser von Emotionen

Wie im Augenblick des Musikgenusses bestimmte Emotionen entstehen, kann die Emotionspsychologie heute nicht befriedigend erklären. Eine allgemein anerkannte Theorie der Aktualgenese von Emotionen fehlt (vgl. 4.). Gerade für Theorien, die die Rolle von Bewertungsprozessen bei der Entstehung von Emotionen betonen, könnte sich die Musik als Prüfstein erweisen. Stellt man sich beim Anhören eines Musikstückes die Frage, was einem diese Musik bedeutet?

Der zweiten Sichtweise zufolge ist Musik eine von mehreren Möglichkeiten zur Mitteilung von Gefühlen (vgl. 3.1). Wir gehen also davon aus, daß jemand bestimmte Emotionen empfindet und einem anderen diesen Gefühlszustand mitteilen möchte. Dazu kann er sich des musikalischen Ausdrucks bedienen (vgl. Abb. 5.). Seihe Absicht ist dabei keineswegs, bei dem anderen die gleichen Gefühle auszulösen (dies entspricht der erstgenannten Sichtweise). Vielmehr hat die Musik hier die gleiche Funktion wie Worte, die zur Informationsübermittlung („wie ich mich fühle“) verwendet werden



Abb. 5 Musik als Kommunikationsmittel

## 5.2 Wie wird Musik zum Auslöser von Emotionen?

Bestimmte Musikstücke führen eher zu einer traurigen Gemütslage, andere eher zu einer heiteren etc. Ein und dasselbe Musikstück kann bei verschiedenen Personen u. U. sehr unterschiedliche Emotionen auslösen. Wie ist zu erklären, daß Musik bestimmte emotionale Wirkungen haben kann?

Eine völlig befriedigende Antwort auf diese Frage ist nicht möglich. Hier soll lediglich ein Erklärungsansatz referiert werden, der sich bei anderen emotionalen Reizen (Auslösern von Emotionen) bewährt hat. Mit Hilfe des sogenannten klassischen Konditionierens (s. Bredenkamp und Wippich, 1977) läßt sich erklären, wie ein Reiz (auch Musik) eine emotionale Bedeutung erhält. Damit soll nicht behauptet werden, daß Musik nur aufgrund von Lernprozessen oder nur aufgrund von Lernprozessen der genannten Art zum Auslöser von Emotionen werden kann.

Um das Prinzip des klassischen Konditionierens zu veranschaulichen, wird zunächst ein Experiment geschildert, das nur scheinbar nicht für die Musik relevant ist. Razran (1940) ließ seine Versuchspersonen politische Slogans (z. B. „Arbeiter der Welt, vereinigt euch!“) bewerten. Danach bot er die gleichen Slogans wiederholt während eines kostenlosen Mittagessens oder während einer Stimulation der Versuchspersonen mit unangenehmen Gerüchen dar. Nun fielen die Urteile anders aus. Die beim Mittagessen gehörten Slogans fanden beispielsweise eine größere Zustimmung als die Slogans der zweiten Bedingung. Übrigens konnten sich die Versuchspersonen später nicht mehr erinnern, welche Slogans sie bei welcher Gelegenheit gehört hatten.

Würden wir die Slogans dieses Experiments durch Musikstücke ersetzen, fiel das Ergebnis vermutlich ähnlich aus. Die wiederholte Kopplung eines zuvor neutralen Reizes mit einer angenehmen bzw. unangenehmen Situation führt dazu, daß dieser Reiz später selbst als angenehm bzw. unangenehm erlebt wird.

Im alltäglichen Leben hört man Musik immer in einer konkreten Situation (z. B. Diskothek, Bierzelt, Wohnzimmer, Kirche). Den Gesetzen des klassi-



schen Konditionierens zufolge ist anzunehmen, daß diese Situationen auf die emotionale Bedeutung der Musik „abfärben“. Manchmal überschneiden sich die Lernerfahrungen verschiedener Menschen und machen es damit möglich, daß ein und dasselbe Musikstück „allgemein“ als traurig, heiter, angsterregend etc. gilt.

### *5.3 Wie kann man die emotionale Wirkung von Musik erfassen?*

Diese Frage bedarf zunächst einer Spezifizierung. Wie oben ausgeführt wurde (vgl. 2.), gibt es nicht die Emotionen, sondern man unterscheidet Gefühlsempfindungen, emotionales Ausdrucksverhalten und emotionale physiologische Reaktionen. Wir müssen also fragen, wie sich die Auswirkung von Musik auf diese Reaktionsweisen messen läßt.

*Gefühlsempfindungen.* Die einfachste Methode besteht darin, die Versuchspersonen selbst ihre Gefühle einstufen zu lassen. Dazu stehen Fragebögen (s. Schmidt-Atzert, 1981) oder ausgewählte Emotionsbezeichnungen, die mit einer Intensitätsskala versehen werden können (s. 3.1) zur Verfügung. Für den Untersucher ist diese Art der Messung mit geringem Aufwand verbunden. Als weiterer Vorteil ist zu werten, daß auf diese Weise ein differenziertes Bild des Gefühlszustandes gewonnen wird. Von Nachteil ist, daß die Einstufungen meist aus der Erinnerung geschehen müssen und die Möglichkeit unwahrer Angaben besteht.

*Ausdrucksverhalten.* Die herkömmliche Verhaltensbeobachtung wird wenig Aufschluß über die emotionale Reaktion auf Musik geben, da in der Regel das Verhaltensrepertoire beim Musikhören stark eingeengt ist. Dagegen erscheint die Beobachtung des Gesichtsausdrucks eine brauchbare Methode zu sein (s. Schmidt-Atzert, 1981). Dazu erstellt man am besten Videoaufnahmen und läßt diese von geschulten Beobachtern beurteilen. Bei Verwendung mehrerer Urteiler läßt sich sogar die Urteilsgenauigkeit ermitteln. Von Vorteil ist weiterhin, daß eine kontinuierliche Messung der emotionalen Reaktionen möglich ist. Dem steht gegenüber, daß vermutlich nicht mehr als sechs Emotionen unterschieden werden können (vgl. 3.2) und auch hier die Möglichkeit der Täuschung besteht.

*Physiologische Messungen.* Diese Methoden (s. Becker-Carus et al., 1979) setzen voraus, daß geeignete Meßgeräte zur Verfügung stehen. Der apparative Aufwand ist bei einer Beschränkung auf die elektrische Hautleitfähigkeit und die Herzfrequenz jedoch gering. Die Messungen können bei einer meist sehr hohen Meßgenauigkeit kontinuierlich erfolgen. Ein gravierender Nach-

teil ist allerdings, daß die psychologische Interpretation der Meßwerte problematisch ist (vgl. 3.3).

Die Emotionen eines Menschen, der Musik hört, werden in der Regel nicht nur auf den Musikgenuß zurückzuführen sein, Wenn man also an der emotionalen Wirkung von Musik interessiert ist, darf man nicht die absoluten Meßwerte interpretieren. Es empfiehlt sich, einen Vergleich zwischen den Emotionen vor und nach dem Anhören eines Musikstücks anzustellen. Stattdessen kann man auch die Meßwerte einer Gruppe von Leuten, die das Musikstück hören, mit den Meßwerten einer Gruppe vergleichen, die sich in der gleichen Versuchssituation befinden, ohne das Musikstück zu hören.

#### *5.4 Schlußfolgerungen und Ausblick*

Aus der oben vorgestellten Betrachtungsweise (vgl. 5.1) ergeben sich Konsequenzen sowohl für die Forschung als auch für den Musikunterricht.

Betrachten wir Musik als *Ursache* von Emotionen, können wir beispielsweise untersuchen, welche Art von Musik zu bestimmten Emotionen führt. Dazu sind zunächst Befragungen geeignet („welche Musikstücke führen bei Ihnen zu ...?“). Die Fragebogenergebnisse lassen sich dann in Experimenten überprüfen, in denen Versuchspersonen bestimmte Musikstücke hören und dabei ihre Emotionen gemessen werden.

Außer dem reinen Einfluß von Musik auf Emotionen können auch komplexe Wechselwirkungen untersucht werden: Wie wird die Wirkung der Musik durch den Kontext (Musikhören im Auto, im Wohnzimmer, während verschiedener Filmdarbietungen etc.) verändert? Welche Rolle spielt die Persönlichkeit des Musikhörers (Alter, Geschlecht, Ausbildung, kulturelle Herkunft etc.)?

Die Beantwortung solcher Fragen ist u. a. relevant für die „Anwendung“ von Musik — von der Verstärkung der emotionalen Aussage von Filmszenen bis hin zur Verringerung der Angst im Warte- und Behandlungszimmer von Zahnärzten.

Die zweite Perspektive — Musik als Ausdrucksmittel — führt zu einem völlig anderen Untersuchungsansatz. Man kann musikbegabte Personen mit Hilfe von Filmen, vorgestellten Ereignissen oder etwa Hypnose in einen bestimmten Gefühlszustand versetzen und sie dann bitten, ihre Gefühle musikalisch auszudrücken. Ihre Produkte können von Experten formal oder von Laien nach ihrer psychologischen Wirkung (etwa mit Hilfe eines Semantischen Differentials) beurteilt werden. Auf diese Weise ließe sich feststellen, worin sich der

musikalische Ausdruck verschiedener Gefühle unterscheidet. Eine zweite Frage wäre, wie der musikalische Gefühlsausdruck auf den Gefühlszustand des Musizierenden zurückwirkt. Möglicherweise ergeben sich hier therapeutische Anwendungsmöglichkeiten.

Die beiden Perspektiven haben nicht nur Auswirkungen auf die Forschung, sie können auch auf die Erstellung von Lernzielen im Musikunterricht übertragen werden. Sie sind besonders für die meist vernachlässigten affektiven und sozialen Lernziele im Unterricht bedeutsam.

Aus der ersten Perspektive — Musik als Ursache von Emotionen — kann man das Lernziel ableiten, das Erkennen der eigenen Gefühle und deren Verursachung zu fördern. Musik wird hierbei zum Exempel für äußere Ursachen von Emotionen. Neben dem Verstehen der eigenen Emotionen sollte auch die Erkenntnis gefördert werden, daß jeder Mensch individuell reagiert. Durch Vergleiche der eigenen emotionalen Reaktion mit der von Mitschülern kann dieses Ziel verwirklicht werden.

Die zweite Perspektive — Musik als Ausdrucksmittel — ergibt den Hintergrund für andere Lernziele, die die o. g. sinnvoll ergänzen: Förderung der Fähigkeit, anderen seine Gefühle mitzuteilen und Verstehen der Mitteilungen anderer. Anhand des musikalischen Ausdrucks kann die Kommunikation eigener Gefühle exemplarisch geübt werden. Die Interpretation des musikalischen Ausdrucks anderer (Mitschüler, aber auch Komponisten) kann dagegen ein Verstehen der Gefühle anderer fördern.

### *Summary*

*While the Problem of definition still remains unsolved there is some agreement that an emotion consists of three distinctive responses. Research on these response modes — subjective feelings, expressive behavior, and physiological responses — is reported. The description and differentiation of these emotional phenomena is followed by the question of why we have or do not have certain emotions. Neurophysiological as well as cognitive explanations are discussed.*

*From the standpoint of psychology, music can be seen as an emotional stimulus as well as a means to communicate ones feelings. Both perspectives may be fruitful for research and instruction. Finally the paradigm of classical conditioning, which may explain how music can become an emotional stirnultts, is described, together with methods to measure the emotional impact of music.*

## *Literatur*

- Ax, A.: The physiological differentiation between fear and anger in humans. *Psychosomatic Medicine* 1953, 15, 433-442.
- Becker-Carus, C., Heyden, T., & Ziegler, G.: *Psychophysiologische Methoden: Eine Einführung*. Stuttgart: Enke, 1979.
- Bottenberg, E. H.: *Emotionspsychologie*. München: Goldmann, 1972.
- Bredenkamp, J., & Wippich, W.: *Lern- und Gedächtnispsychologie* (Bd. 1). Stuttgart: Kohlhammer, 1977.
- Ekman, P.: *The face of man: Expressions of universal emotions in a New Guinea village*. New York: Garland STPM Press, 1980.
- Ekman, P., Friesen, W. V., & Ellsworth, P.: *Gesichtssprache: Wege zur Objektivierung menschlicher Emotionen*. Wien: Böhlau, 1974 (amerik. Orig. 1972).
- Fenz, W. D., & Epstein, S.: Gradients of physiological arousal in parachutists as a function of an approaching jump. *Psychosomatic Medicine*, 1967, 29, 33-51.
- Grossman, S. P.: *A textbook of physiological psychology*. New York: Wiley, 1967.
- Lazarus, R. S., Averill, J. R., & Opton, E. M. Jr.: *The psychology of coping: Issues of research and assessment*. V. Coelho, D. A. Hamburg, & J. E. Adams (Eds.), *Coping and adaptation*. New York: Basic Books, 1974.
- Razran, G. H. S.: Conditioned response changes in rating and appraising sociopolitical slogans. *Psychological Bulletin*, 1940, 37, 481.
- Reizammer, J.: *Körpersymptome verschiedener Emotionen*. Unveröffentlichte Semesterarbeit, Universität Gießen, 1981.
- Schachter, S., & Singer, J. E.: Cognitive, social, and physiological determinants of emotional state. *Psychological Review*, 1962, 69, 379-399.
- Schmidt—Atzert, L.: *Die verbale Kommunikation von Emotionen: Eine Bedingungsanalyse unter besonderer Berücksichtigung physiologischer Prozesse*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Gießen, 1980.
- Schmidt-Atzert, L.: *Emotionspsychologie*, Stuttgart: Kohlhammer, 1981.
- Ströhm, W.: *Strukturierung des Wortfeldes „Emotionen“*. Unveröffentlichte Semesterarbeit, Universität Gießen, 1981.

Dr. Lothar Schmidt-Atzert

Universität Gießen — Fachbereich 06 Otto Behaghel-Str. 10  
D-6300 Gießen.

## *Diskussionsbericht*

Die Diskussionsrunde eröffnend kritisierte Allesch die Gefühlstheorie von Schachter und Singer hinsichtlich ihrer Auffassung der Normsituation einer Gefühlsentstehung aufgrund eines äußeren Reizes. Er hob hervor, daß die klassische Theorie des einfachen Reiz-Reaktionsschemas aufgegeben werden müsse, da eine Situation aufgrund der persönlichkeitsabhängigen Motivationsstruktur immer subjektiv bewertet wird und somit die Qualität einer Emotion nicht nur vom äußeren Reiz her bestimmt werden kann, sondern hinsichtlich der Persönlichkeitsmerkmale weiter aufgeschlüsselt werden muß. Schmidt-Atzert fügte diesem Gedanken zustimmend hinzu, daß man die Situationsvariablen noch weiter im Hinblick auf die subjektbezogenen Interpretationskriterien und Bewertungsprozesse auflösen könnte.

Lohmann kritisierte die Aussage des Referenten, daß gleiche Ereignisse in verschiedenen Kulturen gleiche Reaktionen auslösen. Hierin sah Lohmann nur einen statistischen Normalfall, der aber nicht die Regel sein muß und für den konkreten Einzelfall keineswegs zutreffen müßte. Schmidt-Atzert stellte diese Auffassung als Mißverständnis dar und erklärte, daß etwa die Mimik kontextunabhängig als Freude, Angst, Überraschung etc. interpretiert werden kann. Die Beziehung zwischen den Reizen und dem Gesichtsausdruck stünde jedoch in keinem direkten Abhängigkeitsverhältnis. De la Motte-Haber verwies allerdings auf Untersuchungen, die dieser These widersprechen. Pütz vermutete das Problem in der Tatsache, daß Begriffe wie Freude, Angst etc.-Im allgemeinen sehr weite Bereiche abdecken, der Ablauf der Wahrnehmung dagegen viel differenzierter ist. Für ihn wäre die Differenzierung der verschiedenen Formen der Gefühlsäußerungen wie z. B. Überraschung, Angst oder Panik entscheidend, wobei sein Interesse darüber hinaus einer analogen Nuancierung der Empfindung bei der musikalischen Wahrnehmung galt. Der Referent antwortete mit dem Hinweis, daß es Aufgabe der von ihm besprochenen Untersuchungen war, eher eine Reduzierung der Fülle von Emotionswörtern herbeizuführen. Er verwies aber auf die allerdings nicht ganz problemlose Möglichkeit der Nuancenfindung durch Vorgabe von genauen Beschreibungswörtern einer bestimmten Kategorie (z. B. Angst).

De la Motte-Haber kritisierte, daß die Kausalität, die Schachter und Singer in Rechnung gestellt haben, nicht unbedingt gegeben wäre; d. h. es läuft nicht erst ein physiologischer Vorgang ab, dem eine Art von emotionaler Bewertung als subjektiv erlebtes Gefühl folgt, sondern es ist auch möglich, daß die Bewertung eventuell vorausgeht oder mindestens gleichzeitig zu dem

Gefühl auftritt. Sie begründete dies erstens dadurch, daß physiologische Prozesse viel zu langsam ablaufen, und zweitens mit den sogenannten „Schein-gefühlen“, was besagt, daß auch ohne physiologische Erregung durchaus ein gefühlshaftes Erleben auftreten kann (Querschnittsgelähmte). Diese offenbar kognitiv zu verstehenden Gefühle scheinen für das Erleben von Musik wichtig zu sein.

Schmidt-Atzert stand mit de la Motte-Haber weitgehend im Konsens, bemerkte aber, daß physiologische Prozesse nicht generell langsam ablaufen (z. B. Schreck 100 Millisek.), und verwies zudem auf die besondere Problematik der Untersuchungen mit Querschnittsgelähmten, bei denen andere Gefühlsmechanismen nicht ausgeschlossen werden könnten.

Clemens lenkte in diesem Zusammenhang auf die Untersuchungen von Valins (Valins-Effekt) und von Liebhart in Marburg. Er sehe im Attributionsprozeß, der sich vor allem auf die kognitive Dimension des Gefühls-erlebens bezieht, einen für die Musikpädagogik nützlichen Ansatzpunkt. Er verwies dabei auf eigene Untersuchungen zur Körperwahrnehmung beim Hören von Rockmusik. Schmidt-Atzert hielt demgegenüber jedoch bestimmte Versuchsmethoden bezüglich des Valins-Effekts für fragwürdig und berichtete von einem eigenen Versuch, der andere Ergebnisse zeigte.

Gembris drückte sein Erstaunen über die Darstellung des Begriffs „Unruhe“ als Gefühl aus. Er erwähnte weiterhin die Widersprüche zwischen den physiologischen Messungen und den verbalen Äußerungen von Gefühlen und fragte, ob physiologische Messungen geeignet seien, die Dimension „Erregung-Beruhigung“ festzustellen. Hinsichtlich der geäußerten Auffassung des Begriffs „Unruhe“ verwies Schmidt-Atzert auf anders lautende Urteile seiner Versuchspersonen. Außerdem ergebe sich aus der von ihm durchgeführten Cluster-Analyse, daß Unruhe durchaus als eine eigenständige, sich von anderen abgrenzende Emotion anzusehen sei. Zur zweiten Frage merkte der Referent an, daß zwar eine gewisse Korrelation zwischen den physiologischen Messungen und der Dimension „Erregung—Beruhigung“ existiert, deren Signifikanz jedoch noch nicht befriedigt. Abschließend bemängelte Behne die von Schachter und Singer ausgesprochene These, daß eine Erregung vorhanden sein muß, wenn eine Emotion zu Tage treten soll. Behne sah dies als nicht haltbar an und korrigierte die These folgendermaßen: für den Erwerb von Emotionen muß bei Freude- oder Trauergefühlen während der ersten Lebensjahre eine Erregung existiert haben ; später beim nicht kognitiven Hören lernt man, daß Emotionen auch ohne physiologische Erscheinungen auftreten können. Das wäre analog zu Piagets Theorie der Entwicklung des *Denkens* aus dem *Handeln* zu begreifen. Die Frage, ob dies denkbar

wäre, bejahte Schmidt-Atzert, bot aber noch eine weitere Lösung an: bei der Entstehung von Emotionen wäre weniger die Erregung wichtig, sondern eher der Gesichtsausdruck und das Verhalten. Beides wird von Personen der Umwelt erkannt und mit Worten beschrieben, während Erregung von Außenstehenden nicht wahrnehmbar ist.

Uwe Plasger

# Das Musikerleben als personaler Gestaltungsprozeß

CHRISTIAN G. ALLESCH

*Klaus-E. Behne (Hg.): Gefühl als Erlebnis - Ausdruck als Sinn. - Laaber: Laaber 1982.  
(Musikpädagogische Forschung. Band 3)*

Der vorliegende Vortragstext ist eine für die 13. Arbeitstagung des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung umgearbeitete Version eines Beitrages, der demnächst in der Neuauflage des Buches *Grundlagen der Musiktherapie und Musikpsychologie*, hrsg. v. Gerhart Illarier, im G. Fischer-Verlag, Stuttgart, erscheinen wird.

Gestatten Sie mir zum Beginn meines Referates einige Bemerkungen, die ich deshalb an Sie richten möchte, weil ich seit einigen Jahren nicht nur im musikpsychologischen Forschungsbereich, sondern auch im Bereich der politischen Bildung sowie der Bildungs- und Kulturpolitik tätig bin.

Ich bin mir dessen bewußt, und auch Sie sollten sich dessen bewußt sein, daß die Arbeit, die Sie im musikpädagogischen Bereich leisten und die wir im musikpsychologischen Bereich durch Grundlagenforschung zu untermauern suchen, durchaus nicht eine Arbeit gewissermaßen im „Freizeitbereich“ der Bildungsangebote und der Bildungsinstitutionen ist. Trotz aller Erkenntnisse der modernen Pädagogik hält sich im Praxisbereich der Schulen und der musikpädagogischen Einrichtungen noch manchmal der Irrglaube, musische Erziehung und die Entwicklung künstlerisch-kreativer Fähigkeiten und Begabungen seien eine Art „Entspannungstraining“, das eben zwischen anderen Schulstunden, in denen man etwas Ernsthaftes lernt, notwendig sei so wie die Schulpausen.

Ich möchte dieser Meinung eine andere entgegensetzen, die ich auch mit stichhaltigen kulturpolitischen Argumenten untermauern zu können glaube: ich glaube, daß es in unserer heutigen Zeit keine wichtigere Aufgabe für alle Bildungseinrichtungen im staatlichen und privaten Bereich gibt, als kreative schöpferische Fähigkeiten von Kindheit an zu fördern, Sensibilität und Einfühlungsvermögen beim einzelnen Menschen zu wecken und der zunehmenden Schablonenhaftigkeit der zwischenmenschlichen Kommunikationsformen in unserer modernen Gesellschaft das Ideal einer Erziehung entgegenzusetzen, in der, wie es auch der Titel dieser Tagung andeutet, Gefühle wieder Erlebnisbedeutung erlangen und Ausdruck als Fähigkeit erfahrbar gemacht wird, zwischenmenschliche Beziehungen sinnhaft zu gestalten.

Die Urbanisierung unseres modernen Lebens, die zunehmende Unwirtlichkeit unserer Städte und die gesamte Entwicklung in Richtung einer unpersönlichen Massengesellschaft haben in den letzten Jahren und Jahrzehnten



Probleme aufgeworfen, die wir, als politisch handelnde oder zumindest handlungsfähige Gesellschaft, bislang nur ansatzweise begriffen und nur durch Symptomkuren zu lösen versucht haben. Wer offenen Auges durch unsere Großstädte fährt, ist erschreckt über das Maß an Aggressivität im Verhalten seiner Mitbürger, das sich an den geringsten Anlässen entzündet, er ist bestürzt über die Unfähigkeit zur Kommunikation innerhalb von Wohnhäusern und Stadtvierteln, und er wird in vielen Fällen feststellen müssen, daß sich die Menschen in unserer Gesellschaft vielfach verhalten, als hätten sie jedwede Sensibilität für die Gefühle und Nöte ihrer Mitmenschen verloren. Selbst Musik dient gerade bei der Jugend oft nur mehr als Geräuschkulisse, hinter der man sich, allenfalls noch in trauter Zweisamkeit, gegen die Umwelt verschanzt. Die Massenmedien haben dazu geführt, daß der Jargon der Fernsehsprache zum normalen zwischenmenschlichen Umgangston geworden ist, der die Entwicklung der individuellen Ausdrucksfähigkeit, der Fähigkeit, seine jeweils persönliche Sprache zu finden und sich darin sinnhaft auszudrücken, weitgehend behindert.

Ich halte es für eine kulturpolitische Aufgabe ersten Ranges, gerade in der Gegenwart alles zu fördern und zu stärken, was geeignet ist, der Entpersönlichung unserer Gesellschaft und unseres Zusammenlebens entgegenzuwirken und Menschen zu erziehen, die erlebnisfähig und ausdrucksfähig sind; die fähig sind, Eindrücke und kommunikative Signale aus ihrer Umgebung aufzunehmen und in ihren persönlichen Sinnentwurf einzubauen. In diesem Sinne kommt der musischen Erziehung in unserer Gesellschaft und in unserer Zeit nicht die Rolle eines Nebengegenstandes im schulischen Unterricht zu, sondern im gesamten kulturellen Bereich sogar eine entscheidende Rolle für die Erhaltung und Weiterentwicklung von Kultur und Humanität.

Die wissenschaftliche Erforschung des Musikerlebens steckt noch immer in den Kinderschuhen. Wir können Ihnen seitens der musikpsychologischen Grundlagenforschung heute noch sehr wenig darüber sagen, was in einem Menschen vorgeht, der Musik erlebt oder selbst musiziert. Noch weniger können wir Ihnen Rezepte mitgeben, wie musikpädagogische Einflußnahme im konkreten Fall auszusehen hat. Im Gegenteil: die neueren Erkenntnisse bestärken die Vermutung — und damit möchte ich gleich das Ergebnis meiner eigenen Untersuchungen vorwegnehmen —, daß das Erleben von Musik in so hohem Maße ein persönlicher Prozeß ist, daß pädagogische und therapeutische Rezepte weitgehend sinnlos und generelle Aussagen darüber, was eine bestimmte Musik an Reaktionen auslöst, im allgemeinen falsch sind.

Ich wollte diese Bemerkungen vorausschicken, um Ihnen zu zeigen, welchen Stellenwert ich den Dingen beimesse, um die es bei dieser Tagung geht, und

um Ihnen zu signalisieren, daß ich mir dessen bewußt bin, daß ich Ihnen hier keine neuen Theorien oder abgeschlossene Erklärungsketten anbieten kann, sondern allenfalls ein paar Steine eines Mosaiks, dessen Konturen wir gerade zu ahnen beginnen.

Gestatten Sie mir nun, bevor ich über die von mir durchgeführten Experimente berichte, einige theoretische Gedankengänge, die ich für erforderlich halte, um den gedanklichen Hintergrund zu erläutern, auf dem ich meine musikpsychologischen Überlegungen und Fragestellungen aufbaue. Zunächst ein Wort zum Gegenstand und zu den Aussagemöglichkeiten der ästhetischen Psychologie:

Die psychologische Beschreibung ästhetischer Erlebnisse stößt beim Künstler wie beim Wissenschaftler, vermutlich auch bei den Musikpädagogen, auf grundsätzliche Widerstände und Schwierigkeiten. Wiewohl verschiedene Zweige der Wissenschaften, insbesondere die Soziologie und die Psychoanalyse, in den letzten Jahren zunehmend Eingang in die Theorie der Ästhetik und in die wissenschaftliche Kunstbetrachtung gefunden haben, sind die skeptischen Vorbehalte von künstlerischer Seite gegenüber dem analytischen Zugriff der Wissenschaft nicht geschwunden; in mancher Hinsicht sind sie sicher auch berechtigt.

Allerdings betrifft die Problematik der wissenschaftlichen Erklärung künstlerischer und ästhetischer Erlebnisse nicht alle Künste gleichermaßen. Im Bereich des gesprochenen und geschriebenen Worts liegt es nahe, den Wurzeln sprachlicher Metaphern mit psychoanalytischen und soziologischen Mitteln nachzuspüren. Schwieriger liegen die Dinge beim Musikerleben. Sehen wir einmal von der Programmmusik und vom Bereich des Musikdramas ab, so prallt jede am sprachlichen und nichtsprachlichen Ausdruck orientierte wissenschaftliche Deutung an der „Sprachlosigkeit“ der Musik zunächst einmal ab. Ein Fugenthema, der charakteristische Klang eines Instruments oder die Spannung eines Septakkords „bedeutet“ eben nicht unmittelbar „etwas“. Dennoch üben derartige elementare musikalische „Ereignisse“, wie wir sie zunächst einmal nennen wollen, auf uns im Musikerleben eine faszinierende, mitunter erschütternde Wirkung aus.

Ein entscheidendes Kennzeichen des Musikerlebens liegt meines Erachtens darin, daß es hier nicht um eine mechanische Decodierung von akustischen Signalen geht, sondern um ein Erleben von Bedeutungen. Bedeutung ist hier allerdings nicht in dem Sinne gemeint, wie der Literaturwissenschaftler die „Bedeutung“ einer sprachlichen Metapher erklärt. Ich gehe hier von dem Bedeutungsbegriff aus, den der Biologe Jakob von Uexküll

in seiner Bedeutungslehre formuliert hat. Ich möchte Ihnen diese zu Unrecht weithin unbekannten Gedankengänge kurz skizzieren:

Jakob von Uexküll geht davon aus, daß die Umwelt eines Lebewesens nicht als neutrales Agglomerat von physikalisch definierbaren Reizelementen in seiner Wahrnehmungswelt erscheint, sondern als Gefüge von Gegenständen, die als Bedeutungssträger fungieren, wobei die „Bedeutung“ als solche dem Gegenstand nicht wie eine meßbare physikalische Eigenschaft anhaftet, sondern durch das wahrnehmende Subjekt erst im Wahrnehmungsakt konstituiert wird. Bedeutungserlebnisse kommen also dadurch zustande, daß ein von vornherein auf die Erfassung von Bedeutungen hin angelegter Wahrnehmungsapparat auf Gegenstände trifft, die auf Grund ihrer physikalischen Beschaffenheit geeignet sind, als Bedeutungsträger zu fungieren.

Das klingt sehr theoretisch, und ich möchte es Ihnen an einem Beispiel Uexkülls begreiflich machen. Er meint: Gegenstände werden überhaupt erst als Gegenstände wahrgenommen, weil sie Träger von Bedeutungen sind. Ich nehme etwa in einem Wohnzimmer einen Sessel nicht abstrakt als räumliches Gebilde mit bestimmten Konturen- und bestimmten geometrischen Ausmaßen wahr, sondern als ein ganzheitliches Gebilde, das überdies einen „Sitztön“ besitzt, wie Uexküll es ausspricht. Ein Tisch besitzt für mich dagegen eine funktionelle Tönung dahingehend, daß ich dort Speisen oder andere Gegenstände deponieren kann. Ein gut erzogener Hund dagegen, der das Mobiliar nicht in diesem Sinne benützt, nimmt diese Gegenstände gar nicht als Bedeutungsträger wahr; für ihn besitzen alle diese Gegenstände lediglich einen Hindernistön. Für eine Fliege schließlich existieren in diesem Raum lediglich das Licht der Lampe und die Speisen auf dem Tisch. Ein und derselbe Raum wird also von verschiedenen Lebewesen nicht nur auf Grund unterschiedlicher Sinnesorgane, sondern auch auf Grund unterschiedlicher Bedeutungsempfindlichkeiten unterschiedlich wahrgenommen.

Was Uexküll hier für die Wahrnehmung verschiedener Lebewesen anschaulich beschreibt, läßt sich auf psychologischer Ebene weiterspinnen. Betrachtet man eine Landschaft als Ansammlung physikalischer Gegenstände, die in der Netzhaut des Auges abgebildet werden und bestimmte Nervenimpulse im Nervus opticus auslösen, so gibt selbst die lückenlose Aufzeichnung der dabei ablaufenden physiologischen Vorgänge mit Sicherheit nicht das wieder, was psychologisch gesehen tatsächlich wahrgenommen wird, nämlich eine Landschaft. Und selbst diese Landschaft wird, wendet man hier die Betrachtungsweise Uexkülls an, von einem Geometer, der eine Autobahn plant, anders wahrgenommen als von einem Urlauber, der eben aus den Häuserschluchten der Großstadt kommt. Psychologisch gesehen ist also hier nicht die physi-

kalisch definierbare Reizstruktur von Interesse, sondern das, was diese Reize für das Subjekt bedeuten. Eine erlebnisangemessene psychologische Erfassung von Gegenständen erfaßt diese also nicht als Träger physikalischer Eigenschaften, sondern im Uexküllschen Sinne als Träger von Bedeutungen.

Übertragen wir diese Überlegungen nun auf die experimentelle Musikpsychologie: Wir hören eine Symphonie von Bruckner und sind tief ergriffen; ein 17jähriger hört eine Pink-Floyd-Platte und gerät dabei in Ekstase; wir zeichnen die physiologischen Reaktionen auf: Beschleunigung der Atmung und des Pulsschlags, deutliche Schwankungen des elektrischen Hautwiderstandes, und was man eben so alles messen kann. Die Reaktion ist eindeutig, aber was ist nun eigentlich der Reiz? An einem Stück von Ravel fasziniert mich eine bestimmte harmonische Fügung so stark, daß ich jedesmal eine Gänsehaut bekomme; dieselbe Fügung kommt auch in anderen Musikstücken in geringfügig veränderter Form vor — dort berührt sie mich kaum. Was ist nun wirklich der auslösende Reiz? Fragen wir etwas provokant weiter: Ist es wirklich sinnvoll anzunehmen, daß man einer psychologischen Erklärung des Musikerlebens näherkommt, wenn man die wahrgenommene Musik immer sauberer in physikalische Einzelreize auflöst, diese variiert und die Stärke der Reaktion in Abhängigkeit von der Variation der Reizstruktur mißt?

Sie werden verstehen, daß ich hinsichtlich der Brauchbarkeit derartiger Schemata — es sind die klassischen experimentellen Schemata der Wahrnehmungspsychologie — skeptisch bin. Vielleicht verstehen Sie aber nun, warum ich die Uexküllsche Bedeutungslehre für so fruchtbar für die Musikpsychologie halte. Denn gerade in der Analyse des Musikerlebens stellen wir fest, daß der eigentliche Gegenstand als Träger des musikalischen Bedeutungserlebnisses gar nicht gegeben ist. Wenn ich die Wirkung einer Plastik oder eines Gemäldes auf mich beschreiben und analysieren will, so fällt es mir noch einigermaßen leichter, subjektive Eindrucksqualitäten auf objektive Qualitäten des Gegenstandes zu beziehen, aber schon in der abstrakten Malerei wird es hier schwierig.

Die Kritik an der psychologischen Erfäßbarkeit des Musikerlebens ist also insofern berechtigt, als eine Erfassung des Musikerlebens nach der Art eines reinen Reiz-Reaktionsschemas auf unüberwindliche Schwierigkeiten stößt. Denn schon der interindividuelle Vergleich von Eindrucksbeschreibungen zeigt, wie ich in einigen Versuchen zeigen konnte, daß verschiedene Personen zwar die gleichen akustischen Signale empfangen, jedoch völlig unterschiedliche Eindrücke wahrnehmen, den Signalen also völlig unterschiedliche Bedeutung beimessen. Dies trifft zwar prinzipiell auf jede Wahrnehmung zu, doch ist der subjektive Spielraum kaum irgendwo so groß wie bei der ästhetischen Wahrnehmung und insbesondere beim Musikerleben. Nun müßte man

annehmen, daß Signale umso bedeutungsloser werden, je weniger an objektivierbarer Information in ihnen enthalten ist. Gerade das Gegenteil ist der Fall: gerade dort, wo uns Musik zutiefst ergreift, vielleicht sogar zu Ekstase hinreißt, fehlt jede objektivierbare Information: der Wahrnehmungsgegenstand, die wahrgenommene Musik imponiert in unserer Wahrnehmung nicht als Informationsträger, sondern als Bedeutungsträger im Uexküllschen Sinne.

Versuchen wir uns noch einmal vor Augen zu halten, was hier im Ablauf des Erlebnisprozesses vor sich geht: Musik ist zunächst einmal Abfolge akustischer Ereignisse in der Zeit, definierbar durch Tonhöhe, Tondauer und Lautstärke bzw. durch Überlagerung derartiger akustischer Ereignisse in der Zeit und deren Abfolge in der Zeit. Diesen physikalisch meßbaren und darstellbaren Vorgängen korrespondieren in der menschlichen Wahrnehmung die musikalischen Grundphänomene des Rhythmus, der Melodie, der Klangfarbe und der Harmonie. Es handelt sich also — psychologisch gesprochen — um einen Gestaltbildungsprozeß.

Die akustische Realisierung einer Partitur, das physikalisch beschreibbare akustische Ereignis, ist als solches also noch nicht „Musik“. So wie das zeitliche und räumliche Nebeneinander optisch wahrgenommener Gegenstände erst im menschlichen Bewußtsein zur erlebbaren Einheit einer Landschaft strukturiert wird, so wird der akustische Informationsbrei erst durch den Strukturierungsprozeß der akustischen Gestaltwahrnehmung zum musikalischen Ereignis. Unser psychologischer Ahnherr, Wilhelm Wundt, nannte diese Fähigkeit die schöpferische Phantasie — mit Recht: gäbe es diesen kreativen Prozeß in der menschlichen Wahrnehmung nicht, so wäre ein Ton eben kein Ton, sondern nur ein physikalischer Sonderfall eines monofrequenten Geräuschs, die Melodie keine Melodie, sondern nur eine zeitliche Abfolge akustischer Einzelereignisse.

Aber auch die Fähigkeit, akustische Gestalten wahrzunehmen, erklärt noch nicht das Entscheidende am Erleben von Musik. Denn unter Umständen sind es im Prinzip äußerst einfache akustische Strukturen, die psychologisch äußerst starke Bedeutungserlebnisse auslösen — denken wir etwa an die Anfangstakte von Bruckners IV. Symphonie oder an den noch bekannteren Beginn der V. Symphonie Ludwig van Beethovens. Was hier „wirkt“, ist sicherlich nicht als Summe der Wirkungen bestimmter Intervalle, einer bestimmten Rhythmik und einer bestimmten Instrumentation errechenbar oder „erklärbar“. Der musikalische Gestaltwahrnehmungsprozeß folgt psychologischen Gesetzen und nicht physikalischen Rechenbeispielen. Und spätestens hier setzt natürlich auch die Frage ein, in welchem Ausmaß derartige

Bedeutungserlebnisse überhaupt generalisierbar sind, da sie eben in hohem Maße subjektive Prozesse sind.

Welche methodischen Möglichkeiten und welche möglichen Fragestellungen ergeben sich nun für Experimente im Bereich der Musikpsychologie? Im methodischen Bereich gibt es im wesentlichen zwei Zugänge, nämlich den physiologischen und den psychologischen Bereich. Zahlreiche körperliche Funktionen haben sich als beeinflussbar durch äußere Reize und damit auch als Meßgrößen für psychologische bzw. psychophysiologische Experimente erwiesen, etwa Puls- und Atmungsfrequenz, das Atemvolumen, die Hauttemperatur, der Blutdruck, der elektrische Hautwiderstand und anderes mehr. Im psychologischen Bereich kann man etwa eine bestimmte Musik bestimmten Farben oder Eigenschaftswörtern zuordnen lassen oder auch einfach die Versuchspersonen bitten, ihre Eindrücke zu schildern, die Musik durch Bühnenbilder zu illustrieren oder einen Film dazu zu erfinden. Ich möchte auf die vielfältigen Möglichkeiten hier nicht näher eingehen.

Beide Zugangswege haben ihre speziellen Vorteile, aber auch ihre speziellen Tücken. Der Vorteil physiologischer Methoden liegt in der exakten Aufzeichnbarkeit und Quantifizierbarkeit physiologischer Parameter; ihr Nachteil liegt in der Schwierigkeit, sie qualitativ zu interpretieren. So sagen etwa alle physiologischen Befunde im wesentlichen nur etwas über den spezifischen Erregungsgrad bestimmter Organsysteme' aus, aber nichts darüber, welcher Art diese Erregung ist. Das physiologische Erregungsprofil eines Menschen, der durch Musik in höchste, beglückende Ekstase geführt wird, unterscheidet sich in nichts wesentlich von dem eines Menschen, der durch Musik zutiefst verstört oder geängstigt wird; lediglich der Grad der Erregung ist vergleichbar.

Demgegenüber mangelt es den psychologischen Methoden häufig an der spezielle Fragestellungen weitgehend objektive und exakt vergleichbare psychologische Daten erheben, doch besteht hier generell die Gefahr, daß das persönliche Musikerleben in Versuchsschemata gepreßt wird, die dem, was tatsächlich und außerhalb der konstruierten Versuchssituation erlebt wird, kaum noch entsprechen. Natürlich kann man gewisse Rückschlüsse vor allem auf Unterschiede der Interpretation von Musik zwischen verschiedenen Menschen daraus ziehen, welche Farben oder Eigenschaftswörter jemand zu einer bestimmten Musik assoziiert, aber es wäre naiv anzunehmen, daß Musikerleben spiele sich in Form von Farb- und Wortassoziationen ab. Der musikpsychologische Experimentator muß sich also darüber im klaren sein, daß es sich hier stets nur um Projektionen des Beobachtungsgegenstandes auf eine bestimmte

instrumentelle Ebene handelt und nie um das Erleben selbst, und daß Aussagen immer nur in der Zusammenschau sehr vieler derartiger experimenteller Projektionen möglich sind.

Soviel zu den Methoden, nun zu den Fragestellungen:

Von Interesse ist zunächst sicher einmal der Vergleich der Ergiebigkeit verschiedener Beobachtungsmethoden selbst, etwa die Fragestellung, wieweit sich Reaktionen im physiologischen Bereich auch in psychologischen Parametern abbilden und umgekehrt, oder etwa die Frage, inwieweit aus physiologischen Erregungsmessungen überhaupt Schlüsse auf die zugrunde liegende psychologische Erlebniskomponente gezogen werden können.

Eine weitere Frage wäre etwa, inwieweit individuelle Reaktionen primär durch die Art der dargebotenen Musik oder durch subjektive Reaktionsmuster determiniert werden; mit anderen Worten: löst eine bestimmte Musik bei verschiedenen Versuchspersonen gleiche oder vergleichbare Reaktionen aus, und in welchem Ausmaß ist dies der Fall? Kommt es bei längeren Stücken bei charakteristischen Stellen zu ähnlichen Reaktionen verschiedener Versuchspersonen? Gibt es bei verschiedenen Typen von Versuchspersonen übereinstimmende Reaktionen? Hängen physiologische und psychologische Reaktionen von Musikalität, musikalischen Vorlieben und ähnlichen Merkmalen ab? Was determiniert etwa freie Assoziationen zu einer bestimmten Musik stärker: der persönliche Darstellungsstil oder die dargebotene Musik?

Die Fülle der Fragen kennzeichnet die Situation der experimentellen Musikpsychologie. Die Versuchsbedingungen sind so vielfältig variierbar, daß jedes einzelne Experiment nur einen Mosaikstein darstellt und es sehr vieler Versuche bedarf, um systematische Erkenntnisse zu gewinnen. Ich darf Ihnen nun einige Ergebnisse aus Versuchen berichten, die ich selbst vor einigen Jahren in Salzburg durchgeführt habe, und Ihnen anschließend die Schlüsse skizzieren, die ich daraus im Hinblick auf unsere Themenstellung gezogen habe.

Es handelt sich um ein Experiment mit einem Stück von Pink Floyd namens „Atom-Heart-Mother“, das etwa 20 Minuten dauert und in sich sehr inhomogen ist; es reicht von romantischen Posaunenchorälen über lyrische Cellopassagen bis zu gespenstischen Sprechsilben und völlig atonalen Geräuschkulissen. Bei diesem Versuch wurden sowohl freie Assoziationen aufgezeichnet als auch der Verlauf von Puls- und Atmungsfrequenz und das Atemvolumen. In den meisten Fällen handelte es sich um Mitglieder von Jugendgruppen, deren persönlicher Hintergrund mir weitgehend bekannt war, so daß ich sehr viele Beobachtungen des Ausdrucks, d. h. des sprachlichen und

mimischen Verhaltens, ja in einigen Fällen auch Beobachtungen beim Tanz, in die Interpretation mit einbeziehen konnte.

Zunächst zu den physiologischen Reaktionen: Wie zu erwarten war, zeigten sich bei den verschiedenen Versuchspersonen recht deutliche Reaktionen der Puls- und Atmungsfrequenz, die auch im Einzelfall oft auf charakteristische Elemente des Musikverlaufes lokalisierbar waren. Bildete man jedoch die Mittelwertskurve aus den Ergebnissen aller Versuchspersonen in den einzelnen Beobachtungszeiträumen — es waren 430 aufeinanderfolgende Beobachtungszeiträume à drei Sekunden — so ergab sich nahezu eine gerade Linie. Das heißt: die individuellen Verläufe der physiologischen Reaktionen folgen rein individuellen Zusammenhängen und mitteln sich praktisch aus, wenn man genügend Versuchspersonen untersucht. Diese Feststellung ist deshalb von Bedeutung, weil immer wieder physiologische Einzeluntersuchungen referiert werden, bei denen aus den physiologischen Reaktionen einzelner Versuchspersonen abgeleitet wird, was „man“ bei dieser Musik erlebt. Derartige Interpretationen halte ich auf Grund der Ergebnisse meiner Experimente für völlig sinnlos.

Legt man die einzelnen Verlaufskurven der verschiedenen Versuchspersonen nebeneinander — die interessantesten dieser Kurven werde ich demnächst publizieren' —, so glaubt man fast nicht, daß sie ein und demselben Versuch entstammen. Es gibt Versuchspersonen, deren Atmungs- und Pulsfrequenz weit unter dem Durchschnittsniveau konstant erhalten bleibt, und es gibt Versuchspersonen, bei denen etwa die Atmungsfrequenz zwischen Werten von 5/min und Werten über 40/min während des Versuchs schwankt. Es gibt eine Versuchsperson, deren Pulsfrequenz in 90 % der Beobachtungsintervalle über 100/min liegt und nur phasenweise kurz darunter absinkt, und es gibt eine andere Versuchsperson, die fast während des gesamten Versuchs weniger als 50 Pulsschläge pro Minute aufweist. Der phasenhafte Verlauf des Musikstücks bildet sich bei vielen Versuchspersonen zwar ab, doch bleiben charakteristische physiologische Reaktionsmuster auch durch aufeinanderfolgende Passagen mit völlig unterschiedlichem musikalischen Charakter erhalten. Es gab auch eine Versuchsperson, bei der sich ab einer Stelle in der Mitte des Stücks, die ihr sehr mißfiel, das physiologische Reaktionsverhalten deutlich änderte, und zwar für den gesamten Rest des Stücks, obwohl sich darin die Anfangspassagen wiederholen.

Auch die Varianzanalyse zeigt, daß die Gesamtvarianz, insbesondere bei der Pulsfrequenz, überwiegend durch die Varianz zwischen den Versuchspersonen bestimmt wird und nur in geringem Maß durch die Varianz der Werte innerhalb der Kurven der einzelnen Versuchspersonen. Die Variabilität der Puls-



frequenz in Abhängigkeit vom Verlauf des Musikstücks ist also vergleichsweise gering gegenüber den Unterschieden zwischen den einzelnen Versuchspersonen. Bei der Atmungsfrequenz spielt hingegen die individuelle Variabilität eine erhebliche Rolle. Das Ausmaß der individuellen Variabilität der Atmungsfrequenz ist allerdings außerordentlich unterschiedlich. Dabei fiel mir auf, was ich allerdings statistisch nicht exakt belegen kann, daß Versuchspersonen mit besonders lebhaftem Ausdrucksverhalten oft besonders deutliche Atmungsvariabilität aufwiesen. Diese Beobachtung ist vielleicht für das Thema dieser Tagung insofern von Bedeutung, als die Atmung ja im Gegensatz zum Puls weitgehend willkürlich steuerbar ist, daher auch unmittelbarer als Ausdrucksverhalten fungieren kann. Derlei Zusammenhänge bedürfen noch einer genaueren Klärung.

Auf Grund meiner Ergebnisse halte ich den Versuch, auf überindividueller Ebene bestimmte physiologische Reaktionsmuster bestimmten musikalischen Ereignissen zuzuordnen, für weitgehend widerlegbar. Die Varianzanalysen zeigen eindeutig, daß das individuelle Frequenzniveau die Variabilität der Werte in viel stärkerem Maße bestimmt als der Einfluß unterschiedlicher musikalischer Reize. Es lassen sich zwar leicht signifikante Unterschiede auch zwischen den einzelnen Versuchsabschnitten feststellen, doch ergibt sich kein klares Bild im Hinblick auf interpretierbare Zusammenhänge. Lediglich bei der Atmungsfrequenz deutet sich eine Tendenz zu Atmungsverlangsamung bei meditativen Teilen, zu Atmungsbeschleunigung bei eher expressiven Passagen (Sologitarre, Sprechsilben etc.) und zu stärkeren interindividuellen Varianzen bei Geräuschpassagen an.

Insgesamt erscheinen zwar manche individuelle Ergebnisse auf dem Hintergrund weiterer psychologischer Daten einfühlbar, doch zeigt das Gesamtbild des Experiments, daß es keine sinnvolle interpretative Zuordnungsmöglichkeit bestimmter physiologischer Reaktionen zu bestimmten Erlebnisqualitäten gibt. Gerade bei Versuchspersonen, die kaum physiologische Reaktionen zeigten, war aus den freien Assoziationen ein sehr intensives emotionelles Mitgehen mit der gehörten Musik deutlich ersichtlich.

Für das Thema dieser Tagung sind daher sicher die Ergebnisse der Assoziationsversuche von größerem Interesse:

Erwartungsgemäß zeigte sich, daß charakteristische Typen von Assoziationen sehr eindeutig bestimmten musikalischen Reizen zuzuordnen sind. So assoziierten etwa rund zwei Drittel der Versuchspersonen zu einer lyrisch-meditativen Passage Naturschilderungen. Man muß sich aber hüten, solche Ergebnisse überzubewerten. Hier spielt sicher viel Klischeehaftes eine Rolle, das kulturbedingt ist und einfach erlernt wird. Die Frage, ob die musikalischen

Zuordnungen, die die Filmmusik oder die Musik bei Werbesendungen im Fernsehen trifft, gewissermaßen die praktische Anwendung von bestehenden assoziativen Verknüpfungen darstellt oder umgekehrt diese assoziativen Verknüpfungen erst durch kulturelle Lernprozesse erzeugt werden, ist derzeit kaum zu entscheiden.

Immerhin zeigen sich gelegentlich recht verblüffende Übereinstimmungen. So assoziierten etwa zwei Versuchspersonen unabhängig voneinander zu einer Stelle, in der über einem dumpfen, schlagenden Baßton und einfachen Orgelkadenzen eine hohe, meditierende Frauenstimme einsetzt, nicht nur übereinstimmend die Assoziation „Kirche“, sondern den Eindruck einer *gotischen Kirche* mit bunten Glasfenstern, durch die das Sonnenlicht einfällt. Diese sehr ins Detail gehende Übereinstimmung wird ergänzt durch die Assoziation einer dritten Versuchsperson, die zur selben Stelle „mächtige Bäume, Baumstämme mit Laubkronen, durch die das Sonnenlicht auf den Waldboden fällt“, assoziiert.

Wenngleich bei diesen Beispielen nicht ausgeschlossen werden kann, daß es sich um eine rein zufällige Übereinstimmung handelt, so scheint doch der Hinweis von Bedeutung, daß beim Vergleich von Assoziationen nicht nur von den Inhalten ausgegangen werden darf. Obwohl im dargestellten Beispiel zwei verschiedene Inhalte (Wald bzw. gotische Kirche) vorliegen, ist der *Duktus* der beiden Assoziationen doch der gleiche: die mächtigen vertikalen Elemente der Säulen bzw. der Baumstämme, das mosaikartige Licht der Fenster bzw. der Laubkronen und schließlich der sichtbare Strahl des einfallenden Lichts. Eine rein inhaltsorientierte, schematische Auswertung würde hier vermutlich zweimal „Kirche“ und einmal „Wald“ signieren und damit genau das interessante Phänomen übersehen.

Es scheint fast so, als würden hier primär Stimmungsgehalte assoziiert, die erst sekundär in bestimmte Inhalte gegossen werden. Den konkreten Assoziationen scheint hier ein synästhetisches, atmosphärisches Grunderlebnis zugrunde zu liegen, das nicht eine nachträgliche Abstraktion einer konkreten Vorstellung, sondern umgekehrt deren gestalthafte Vorstufe darstellt.

Diesen Kristallisationsprozeß konkreter Erinnerungsbilder aus vagen gefühlhaften Vorstufen hat Marcel Proust in seinem Romanwerk *A la recherche du temps perdu* meisterhaft beschrieben. Es liegt nahe, auch die Entstehung von Assoziationen beim Musikerleben in ähnlicher Weise zu verstehen. Die konkreten Assoziationen sind dabei natürlich nicht das Musikerlebnis, sondern subjektive Metaphern für *v o r* aller Ausformung in konkreten sinnlichen Vorstellungsbildern liegende Bedeutungserlebnisse im Uexküllschen Sinne.

Der Bedeutungsgehalt des musikalischen Erlebnisses wird dabei in vorerst nicht abgrenzbarem Ausmaß von zwei Komponenten bestimmt, nämlich durch den objektiven Anreizwert des musikalischen Reizes, der seinen Ausdruck in der überindividuellen Übereinstimmung von Assoziationen findet, und durch den subjektiven Signalcharakter. Beide Komponenten sind praktisch nicht zu trennen und bilden erst zusammen das subjektive Bedeutungserlebnis. Das Musikerlebnis stellt sich in dieser Auffassung als personaler Gestaltungsprozeß dar, in den objektive, überindividuell gleichartige Deutungsmechanismen ebenso eingehen wie subjektive Darstellungskraft und persönlicher Hintergrund. Musikerleben als personaler Gestaltungsprozeß ist somit wie jeder andere Erlebnisprozeß personal vollzogene Synthese von Eindrücken auf dem Hintergrund persönlicher Geschichtlichkeit und durch das Medium kollektiver, archetypischer Leitlinien des Erlebens.

Wie sehr das Musikerleben nicht abbildende Darstellung von Eindrücken, sondern unmittelbar dargelegte personale Wirklichkeit ist, also Ausdruck der erlebenden Persönlichkeit, zeigt sich besonders eindrucksvoll in einigen Fallstudien, die ebenfalls in den genannten Publikationen enthalten sind, und die hier nicht in den Einzelheiten dargestellt werden können. Ich will aber versuchen, jene Charakteristika herauszustreichen, die für die Diskussion auf dieser Tagung von Interesse scheinen:

Es zeigte sich, daß in vielen Fällen die freien Assoziationen praktisch wie ein projektives Testverfahren funktionierten. D. h. die Versuchspersonen projizierten ihre persönlichkeitsgeschichtlich oder situational bedingten Schwierigkeiten, Wünsche "und Motivationslagen in die Musik hinein. Die freien Assoziationen spiegelten viel stärker die Lebenssituation der untersuchten Personen wieder als Charakteristika der dargebotenen Musik. Diese Projektionen bezogen sich teilweise auf Inhalte, teilweise aber auch auf den Darstellungstil und den Aufbau des assoziativen Geschehens.

Eine in heftigen Schwierigkeiten mit ihrem Elternhaus verstrickte Probandin schildert etwa zu den Posaunenchor einen Cowboy, der völlig frei und ungebunden durch die Wüste reitet. Zu den Geräuschpassagen schildert sie einen Polizisten (Autoritätssymbol!), der von den Autos immer mehr bedrängt und schließlich niedergefahren wird, wobei die Befriedigung über diesen Vorgang in die Stimme der Probandin deutlich hörbar ist. Auch die Symbolik von demonstrierenden Frauen unterstreicht das Bedürfnis der Probandin, die Musik als Medium des Ausdrucks des eigenen Lebenskampfes zu interpretieren. Interessant ist hier, daß dieses „Sich-Aufbäumen" auch eine Entsprechung in den typischen Bewegungen der Probandin beim Tanz findet. Auch manches an den physiologischen Reaktionen paßt in dieses Bild: der toni-

sierenden Wirkung rhythmischer Betonungen auf die Atmungsfrequenz steht ein starker Abfall der Atmungsfrequenz bei Passagen gegenüber, in denen die rhythmische Komponente zurücktritt. Die verhältnismäßig labile Pulsfrequenz korrespondiert mit dem unruhig-nervösen äußeren Eindruck der Probandin. Die meditativen Passagen des Stücks sind durchwegs assoziationsarme Passagen; das meditative Hinhören scheint dieser Probandin, wie auch ihre musikalischen Vorlieben zeigen, kaum zu gelingen. Vielmehr ist es das tonisierende, die eigene Erregung verstärkende Element der dargebotenen Musik, das die Probandin bevorzugt aufnimmt und imaginativ gestaltet. Selbstdarstellung und Selbstbetonung stehen im Musikerleben dieser Probandin im Vordergrund.

Eine andere Fallstudie zeigt ebenfalls auffallende Übereinstimmungen zwischen der Ausdruckshaltung im Tanz und dem Grundcharakter der freien Assoziationen. Der Tanz dieser Probandin hat im Gegensatz zum vorher beschriebenen Fall nichts Ruckartiges an sich und besteht in weichen, schwingenden Bewegungen, auch bei stärkerer Betonung des Rhythmus. Dieser Eindruck des Schwebenden kehrt auch in den Assoziationen wieder: in den „fliegenden Mähnen von Pferden, wie in Zeitlupe“, in Insekten, die über einer Wasseroberfläche schweben, in schwebenden Staubteilchen in einem Lichtstrahl und anderem mehr. Natürlich ist auch hier nicht von der Hand zu weisen, daß die Parallele zwischen dem getragen-schwingenden Duktus des Tanzes der Probandin und der Häufigkeit derartiger Assoziationen zufällig ist. Da aber derartige Übereinstimmungen wiederholt beobachtet werden konnten, scheint es doch nicht unberechtigt anzunehmen, daß es durchgängige Motivstrukturen gibt, die das gesamte Empfindungs- und Verhaltensrepertoire beeinflussen und insofern auch konstituierende Faktoren des individuellen Musikerlebens sind. Ein schwebendes, gewichtsloses Eingebunden-Sein in die Bezüge der natürlichen, lebendigen Welt zeigt sich in vielen Assoziationen, in denen sie zwischen zarten Naturschilderungen und Ausdrücken des Abscheus gegenüber einer „kalten, technischen Welt“ bei den Geräuschpassagen wechselt. Die Harmonie des Daseins, die die Probandin ersehnt, spiegelt sich nicht nur in ihren differenzierten Reaktionen auf die unterschiedlichen Passagen des Stücks wieder, sondern auch in ihren musikalischen Vorlieben.

Vergleicht man die beiden eben referierten Fallbeispiele, so geht es, psychologisch gesprochen, im ersten Fall um Selbstdarstellung, im zweiten Fall um Hingabe. Während im ersten Fall der Ausdruck Mittel der Selbstdarstellung ist, geht die zweite Probandin völlig im Ausdruck auf. Die völlig andere

Rolle, die hier Eindrucksempfindlichkeit und Ausdrucksfähigkeit spielen, bewirkt auch einen gänzlich anderen Umgang mit Musik.

Ich möchte noch über eine dritte Fallstudie berichten, die dadurch auffällt, daß hier die Versuchsperson praktisch nur eine einzige durchgehende Assoziation liefert, nämlich die Schilderung einer Wanderung auf einen Berg. Die verschiedenen Phasen des zwanzig Minuten dauernden Stücks werden stimmungshaft in die Beschreibung dieser Wanderung eingebaut: bei den atonalen oder geräuschdominierten Phasen beschreibt sie ein Gewitter, das sie aber nicht am Weiterwandern hindern kann, und bei den lyrischen Passagen liefert sie liebevolle Detailschilderungen der Blumen am Wege, der Tautropfen an den Blüten, der Insekten und Eidechsen, die sich im Gras tummeln. Bei allen Assoziationen fällt auf, daß die Probandin nicht so sehr optische Eindrücke als Stimmungsbilder zeichnet, in die auch andere Sinneskanäle mit einbezogen werden: die Luft riecht würzig, es ist ruhig, die Probandin hört die Vögel und den Wind und spürt die Kühle des Waldes. Je stärker gegen Schluß die Instrumentation des Stückes wird, umso mehr verstärkt sich der tonische Charakter der Assoziationen: „Noch ein Stück ... gleich bin ich oben“, bis schließlich im Schlußakkord der Gipfel erreicht ist und die Probandin den Eindruck hat, sich in die Lüfte zu erheben.

Der gesamte Assoziationsfluß dieses jungen Mädchens steht hier unter dem Leitmotiv, sich unbeirrt von äußeren Einflüssen nach oben zu bewegen, zu Höherem aufzusteigen. Dies entspricht exakt dem persönlichen Ehrgeiz der Probandin, in menschlicher Hinsicht an sich zu arbeiten und sich weiterzuentwickeln. Auch hier geht es also letztlich um eine Darstellung der eigenen Lebenssituation, wobei die innere Konsequenz der Probandin hier ebenso ihren Niederschlag findet wie ihre Liebe zum Detail, ihre Naturverbundenheit und ihre Empfindsamkeit. Ein wesentliches Merkmal ist auch die Dynamik, mit der die Probandin ihren „Weg nach oben“ geht. Der Blick auf das Land unter ihr, den sie bei einer sie besonders affizierenden Posaunenpartie schildert, ist ein charakteristisches Symbol für ihren lebensbejahenden Daseinsvollzug.

In allen diesen Beispielen äußert sich Musikerleben nicht als neutraler Verarbeitungsprozeß, sondern als Medium für weitgehende von persönlichen Grundbedürfnissen dominierte Assoziations- und Gefühlsreaktionen. Natürlich stellen diese Assoziationen nicht „das Musikerleben“ dar, doch zeigt sich in der persönlichen Verarbeitung so wie in einer Projektion auf eine Leinwand auch ein jeweils anderer subjektiver Umgang mit der dargebotenen Musik, der wenigstens annäherungsweise Schlüsse auf die subjektiven Determinanten des Bedeutungserlebnisses beim Musikhören zuläßt.

Die angeführten Fallstudien deuten jedenfalls darauf hin, daß Musikerleben psychologisch nicht als passiver Rezeptionsvorgang, sondern als aktives Darleben der eigenen Wirklichkeit verstanden werden muß, in das je nach dem Grad und der subjektiven Spielart des Ausdrucksvermögens auch vegetative Reaktionen sowie mimische und gestische Äußerungen eingebunden werden. Das Musikerleben stellt also keine isolierte Persönlichkeitskomponente dar, sondern ist eingebettet in einen Gesamtkonnex von Ausdrucksfähigkeiten und Eindrucksempfindlichkeiten, der im Sinne des von Victor von Weisäcker beschriebenen „*Gestaltkreises von Merken und Wirken*“ den subjektiven Umgang der Person mit der Wirklichkeit bestimmt.

Dementsprechend sind es nicht nur die Inhalte der freien Assoziationen, die Hinweise auf ein tieferes Verständnis dessen geben, was hier auf personaler Ebene an Erlebnisprozessen vor sich geht. Was das Erleben dominiert, sind zunächst meist vorinhaltliche, synästhetische und durch Inhalte nur metaphorisch darstellbare Erlebnisstrukturen; und was an subjektiver Gestaltung miteingeht, äußert sich meist ebenfalls nicht vorrangig in Inhalten, sondern im subjektiven Darstellungsstil.

Um zu demonstrieren, was damit gemeint ist, sei der Assoziationsstil des zuletzt dargestellten Fallbeispiels mit zwei inhaltlich verwandten, jedoch stilistisch völlig anders gelagerten Protokollen verglichen. Wie schon erwähnt, schildert die zuletzt beschriebene Versuchsperson auf ihrer Wanderung immer wieder farbige, detailliert ausgeführte Naturbilder, die zwar vom Wechsel der musikalischen Eindrücke beeinflusst werden, jedoch harmonisch in die Rahmenerzählung eingefügt werden.

Eine andere Probandin schildert zwar ebenso intensiv und detailliert ihre Eindrücke, nimmt aber jeden Wechsel des musikalischen Eindrucks zum Anlaß für einen vollständigen Wechsel der assoziativen Szenerie, wirft nur skizzenhaft Begriffe und Wörter hin und wechselt sofort zur nächsten Szene.

Eine dritte Versuchsperson schließlich weist insofern große Parallelen zur erstgenannten auf, als sie ebenfalls zur gesamten Musik eine Wanderung schildert, allerdings völlig ins Skurrile verzerrt: sie schildert die Geschichte einer Frau, die ihren in der Wüste von Gangstern erschossenen Mann begräbt, dann durch die Wüste irrt, Halluzinationen bekommt (Geräuschpassage), zusammenbricht und schließlich, im Repräsentteil des Stücks, langsam wieder im Spital zu sich kommt.

Nimmt man zur Beschreibung des subjektiven Darstellungsstils dieser Assoziationen die Sprache der Malerei zu Hilfe, so handelt es sich im ersten Fall um ein liebevoll ausgeführtes Aquarell mit vielen Details und starker motivischer Dynamik, im zweiten Fall um eine Serie von skizzenhaften Federzeich-

nungen, in denen das Wesentliche in hastigen Strichen hingeworfen wurde, und im letzten Fall um eine Karikatur oder um eine Zeichnung aus einem Kinderbuch. In den Inhalten und sogar im äußeren Aufbau der Assoziationen mag hier manches parallel gehen, aber das Genre ist ein jeweils völlig anderes, und in der Wahl des Genre zeigt sich deutlich ein subjektiver Zug, der sich auch in den anderen Ausdrucksparametern wiederfindet.

Es ist letztlich natürlich nicht beweisbar, wohl aber als plausibel anzunehmen, daß die hier sichtbar gewordenen Persönlichkeitsdeterminanten nicht nur den Darstellungsstil, sondern auch den Wahrnehmungsstil und damit das subjektive Musikerleben bestimmen. Die psychologische Erforschung des Musikerlebens ist mangels einer direkten Zugriffsmöglichkeit auf solche indirekte Methoden der Erfassung von Erlebnisprozessen angewiesen. Auch wenn es nicht möglich ist, mit diesen Methoden das Musikerleben schlechthin zu erfassen, so zeigt sich doch in derartigen Experimenten sehr deutlich die Dynamik des subjektiven Umgangs mit Musik. Die Kenntnis dieser Dynamik und die Kenntnis jener persönlichkeitsgeschichtlichen und persönlichkeitsdynamischen Faktoren, die diesen subjektiven Umgang mit Musik beeinflussen, ist aber eine entscheidende Voraussetzung für die therapeutische und pädagogische Anwendung von Musik.

Ich darf also zusammenfassen und noch einige Überlegungen zu diesem Anwendungsbereich musikpsychologischer Erkenntnisse anfügen:

Die wissenschaftliche Erfassung des Musikerlebens steht vor dem prinzipiellen Problem, daß das Erleben von Musik durch einfache Reiz-Reaktions-Schemata nicht erfaßbar ist, da auf der Ebene der dargebotenen Musik nicht exakt eingegrenzt werden kann, was tatsächlich als Reiz wirkt, und da auf der Seite des erlebenden Subjekts nur Erlebniskorrelate physiologischer oder psychologischer Natur beobachtet werden können, die nur indirekte Schlüsse auf den Erlebnisprozeß selbst zulassen.

Die bisher in der Literatur dominierenden Einzelbefunde haben aus verschiedenen Gründen nur begrenzte Aussagekraft. Zunächst ist über das Verhältnis von individuellen und überindividuellen Reaktionsmechanismen beim Musikerleben noch zu wenig bekannt, als daß man die Generalisierbarkeit von Einzelbefunden abschätzen könnte. Vieles spricht dafür, daß auch das Ausmaß, in dem das individuelle Musikerleben persönlichen, archetypisch-kollektiven oder kulturell erlernten Leitlinien folgt, wiederum individuell verschieden ist. Zweitens liegt bereits in der Wahl des methodischen Zugangs insofern eine Einschränkung der Aussagekraft der Ergebnisse, als verschiedene Erfassungsmethoden immer nur einen Teilaspekt des Musik-

erlebens erfassen und über das Verhältnis dieser Teilaspekte zueinander nur unzureichende Beobachtungen vorliegen.

Die hier referierten Beobachtungen verfolgten den Zweck, erste Anhaltspunkte über das Zusammenspiel individueller und überindividueller Reaktionsmuster in den subjektiven Erlebnisreaktionen zu erhalten. Sie verfolgten weiters die Absicht, Zusammenhänge zwischen verschiedenen methodischen Zugangswegen zum Musikerleben herzustellen und nach Parametern zu suchen, deren Beobachtung sich für ein tiefergreifendes psychologisches Verständnis subjektiver Erlebnisreaktionen beim Musikhören als sinnvoll und notwendig erweisen könnte.

Den theoretischen Hintergrund bildete dabei die Annahme, daß das Erleben von Musik ein Erleben von Bedeutungen im Sinne der wahrnehmungstheoretischen Überlegungen Jakob von Uexkülls darstellt, und daß das Wahrnehmen von Bedeutungen gestaltbildende Prozesse voraussetzt, in denen in vorerst noch unbekanntem Ausmaß subjektive und intersubjektive Gestaltungsprozesse wirksam sind.

Die folgenden Punkte fassen nicht nur die erzielten experimentellen Ergebnisse zusammen, sondern erlauben auch einen Hinweis darauf, inwieweit sich der vorgegebene theoretische Ansatz in der experimentellen Musikpsychologie als fruchtbar erweist.

1. Musikerleben als personaler Gestaltungsprozeß ist nicht neutrale Abbildung oder neutrale Verarbeitung akustischer Ereignisse, sondern gelebte Selbstverwirklichung, Erlebnis von Bedeutungen, deren Bedeutsamkeit sowohl von überindividuell gleichartig ausgeprägten Wahrnehmungsmechanismen und der Struktur des musikalischen Reizes wie auch vom persönlichen Hintergrund und von den situationalen Aspekten abhängig ist. Sowohl die vegetativen Reaktionen als auch die assoziative Verarbeitung der Musik werden aber in erheblich stärkerem Maße durch die individuelle Reaktionsdynamik gesteuert als durch überindividuell gleichartige „Wirkungen“ der dargebotenen Musik.

2. Die Gestaltbildungsprozesse des Musikerlebens sind weder auf bestimmte Sinnesmodalitäten noch auf bestimmte Inhalte und Ausdrucksbereiche eingeengt. Im interindividuellen Vergleich zeigen sich deutliche Strukturbildungen, die unabhängig von der subjektiv gefärbten Ausformung charakteristische strukturelle Übereinstimmungen zeigen und im Sinne des Gestaltbegriffes übertragbar sind.

3. Musikalische Erlebnisse sind nicht isolierte, eigengesetzliche kognitive Prozesse, sondern Erlebnisprozesse, in denen im Sinne des Gestaltkreises von Wirken und Merken (Weizsäcker) Ausdruckshaltungen und Eindrucks-



empfindlichkeiten einander bedingen. Sie stehen daher in einem psychologischen Zusammenhang mit dem gesamten übrigen Ausdrucksrepertoire der erlebenden Persönlichkeit und werden erst durch die ganzheitliche Betrachtung im Rahmen dieser Ausdrucksrepertoires und der dahinterstehenden Persönlichkeitsdynamik in ihrer subjektiven Bedeutung verständlich.

4. Die Beobachtung isolierter Ausdrucksparameter, seien es vegetative Vorgänge oder psychische Leistungen, liefert Resultate, die nur bedingt interindividuell vergleichbar sind, da das Ausmaß, in dem ein derartiger Parameter in die Darstellung des musikalischen Erlebens involviert ist, selbst eine Funktion der individuellen Reaktionsdynamik darstellt. In diesem Zusammenhang darf angenommen werden, daß im Einzelfall allenfalls an Hand psychologischer Korrelate eine bessere Beurteilung der situationalen Bedeutung vegetativer Reaktionen zum Musikerleben möglich ist, daß aber umgekehrt die Kenntnis der vegetativen Begleiterscheinungen zum Verständnis der zugrundeliegenden psychischen Prozesse kaum Wesentliches beiträgt oder zumindest in keinem sinnvollen Verhältnis zum methodischen Aufwand steht.

5. Psychologische Methoden zur Erforschung des Musikerlebens gehen am eigentlichen Phänomen vorbei, wenn sie sich rein auf die Erfassung von Inhalten oder auf die Zuordnung von Begriffen zu musikalischen Ereignissen beschränken. Sie erfassen in diesem Fall weder das objektiv Bedeutsame des musikalischen Ereignisses, weil dieses überwiegend vorinhaltlich erfaßt wird, noch das subjektive Bedeutungserlebnis, weil Inhalte und Begriffe nur Darstellungsmittel sehr komplizierter Erlebnisprozesse sind. Eine Analyse des subjektiven Musikerlebens muß daher die hinter diesen Darstellungen stehende Persönlichkeitsdynamik erfassen, die sich oft stärker in stilistischen Merkmalen äußert als in isolierten Inhalten. Überdies sind verbal gleiche Inhalte nicht selten bei verschiedenen Personen unterschiedlich zu interpretieren.

6. Die vorliegenden Ergebnisse sprechen eindeutig gegen die Möglichkeit, in der Musiktherapie bestimmte Musikformen bestimmten Indikationen zuzuordnen bzw. Musikstücke wie pharmazeutische Präparate gegen bestimmte Symptome oder zur Erreichung bestimmter Wirkungen zu verordnen. Ein derartiger therapeutischer Ansatz verkennt die Personalität musikalischen Erlebens und übersieht genau jenen therapeutischen Einsatzbereich, in dem die Musiktherapie wegen der beschränkten Verfügbarkeit anderer Methoden entscheidende Hilfestellungen bieten könnte, nämlich die Auseinandersetzung mit der eigenen Motivationsdynamik durch das Medium des Musikerlebens.

7. Musiktherapie rückt damit in die methodische Nähe psychoanalytischer Heilverfahren. Während die derzeitige musiktherapeutische Praxis vorwiegend an den stimulierenden und sozialintegrativen Wirkungen des aktiven Musizierens orientiert ist, ist der Einsatz von Musik als Medium der Selbsterfahrung im Sinne einer psychoanalytischen Vorgangsweise theoretisch und praktisch kaum entwickelt. Gerade diese Einsatzmöglichkeit erscheint aber auf Grund der vorliegenden Befunde, insbesondere der Einzelfallstudien, sehr naheliegend. Unabhängig davon erfordert der gezielte Einsatz von Musik in jedem Falle eine Analyse der subjektiven Determinanten des Musikerlebens, wenn man einigermaßen abschätzbare therapeutische Wirkungen erzielen will.

8. Mit der letzteren Feststellung ist auch ausgedrückt, was aus den referierten Experimenten für die musikpädagogischen Anwendungsbereiche abzuleiten ist. Neben den vielfältigen Anwendungsmöglichkeiten zur Schulung der verschiedensten kognitiven und emotionellen Anlagen kann Musik und bewußtes Musikerleben Medium der Selbsterfahrung sein und damit eine wichtige pädagogische Funktion erfüllen, die allerdings bestimmte Lernprozesse ebenso voraussetzt wie die Erkenntnis, daß Musikerleben persönliches Erleben und nicht Konsumation von Reizen mit einer bestimmten objektiven Wirkung ist. Damit möchte ich zugleich den Ball wieder an Sie zurückspielen: es ist zweifellos eine wichtige und auch reizvolle Aufgabe, im musikpädagogischen Forschungsbereich neue Wege und Methoden zu finden, Musikerleben als Medium der persönlichen Selbstfindung beim einzelnen konkreten Menschen anzuregen und Hilfestellungen für diesen Erkenntnisprozeß anzubieten. Die Musikpädagogik hat hier noch ein weites Aufgabefeld vor sich.

### *Summary*

*Experimental music-psychology tries to discover correlations between listening to a certain kind of music and certain psychic or vegetative reactions. But these correlations cannot reflect how music really is experienced. The author tries to demonstrate theoretical and methodical problems connected with this fact by discussing some methodical approaches to the experience of music and by reflecting upon the balance between subjective and objective components of individual reactions.*

*The reported results of the author's experiments reveal clearly that individual experience of music is much more determined by subjective psychic*

*and vegetative dynamics of reaction than by general reaction patterns attached to a certain musical stimulus. Furthermore, there are some interesting connexions between the subjective way of experiencing music and the individual repertory of expression as well as the subjective structure of needs and the individual history of the listening person.*

*The author concludes that a psychological theory cannot grasp the phenomenon of subjective experience of music by simple stimulus-response-patterns only. On the contrary, the experience of music has to be interpreted as an experience of "meaningful patterns" ("Bedeutungen") in the sense of Jakob von Uexküll's theoretical considerations in the field of perception psychology. In the sense of this considerations, experience of music should not be considered a passive and receptive process, but an individual process of Gestalt-forming, which is determined by personality, and in which the individual is reflected. Such considerations result in interesting dispositions for (In individual-orientated application of music in the field of psychodiagnostics, psychotherapeutics and music-pedagogy.*

#### *Anmerkung*

- 1 Allesch, Chr.: Untersuchungen zum Einfluß von Musik auf Puls- und Atmungsfrequenz; Z. f. Klin. Psychol. Psychother. 29 (1981), Heft 4. Allesch, Ch.: Musikerleben als personaler Gestaltungsprozeß; erscheint in der Neuauflage des Buches *Grundlagen der Musiktherapie und Musikpsychologie*, hrsg. v. G. Harrer, G. Fischer-Verlag.

Dr. Christian G. Allesch  
Kleingmainergasse 25 A  
A-5020 Salzburg

## *Diskussionsbericht*

Hurte fragt, ob der Referent unter Ausdruck Aussage versteht.

A.: Ausdruck ist ein menschliches Verhalten, in dem eine Information enthalten ist. Es besitzt Signalcharakter, und diese Signale können sehr geeignet sein, bestimmte Emotionen auszulösen.

Hurte: Es gibt überindividuelle Gemeinsamkeiten zum Beispiel bei der Zuordnung bewegter Bilder zur Musik.

Pütz: Ein Fehler der Musikpädagogik liegt in der Annahme von Gemeinsamkeiten. Das Interessante sind die Differenzen.

Klausmeier weist auf Unterschiede der Sinnesorgane Auge und Ohr hin.

A.: Es sind auch deutliche interindividuelle Übereinstimmungen nachweisbar. Im Verhältnis vom Reiz zum Individuum gibt es kollektive Leitlinien

Klüppelholz: Bei den Assoziationen wird die Herkunft nicht präzise benannt. Man wird zwischen gesellschaftlicher und natürlicher Herkunft unterscheiden müssen.

A.: Das sei ein wechselseitiger Prozeß, bei dem man nicht angeben könne, welcher Faktor die Henne, welcher das Ei sei. Es sei schwierig, experimentelle Designs zu entwickeln, die hier Klarheit bringen könnten. Hinweis auf Jungs Archetypen.

Kraemer: Statt physiologischer müßte man psychologische Kurven zeigen (Legt Folien auf.) Die Verläufe auf der Skala interessant—langweilig bestätigen die physiologischen Messungen, sind aber differenzierter.

Clemens: Ausdruck ist keine invariante Größe. Aufgabe von Pädagogen bestehe darin, Klischees aufzuarbeiten.

A.: Wie die Mittelwerte aller Pulsmessungen zeigen, ist die individuelle Varianz wesentlich größer als die Differenz unter den Versuchspersonen. Im Fall der Atmung ist das wieder anders.

Zudem lasse sich mit Harrer eine Präponderanz der Individuen hinsichtlich ihrer spezifischen Reaktionsweise feststellen.

Ein Zusammenhang zwischen Geschlecht und physiologischen Reaktionen bestehe nicht.

Hörmann weist auf Rohrachers Differenzierung und Definition von Eindruck und Ausdruck hin.

Schmidt-Atzert hält es für wichtig, die Unterscheidung von Interpretation und Erleben der Musik zu präzisieren. Zwischen Eindruck und Ausdruck gebe es eine sehr wesentliche Unterscheidung, wie sich an Wut und Angst exempli-

fizieren lasse. Auch er halte psychologische Analysen auf der verbalen Ebene für aussagekräftiger als physiologische Messungen.

Schmitt/Ludwigsburg: Der Faktor der Sinnhaftigkeit der Musik wird zu wenig beachtet.

Flath: Anknüpfend beim individuellen Ausdruck: ist dieser nicht weiter relativierbar bei Messungen zu verschiedenen Zeiten? Wenn man allgemeine Gestimmtheit in die Dateninterpretation einbezieht, wird man mehr Gemeinsamkeiten feststellen.

A.: Es gibt so etwas wie eine physiologische Handschrift (Harrer). Assoziationen bleiben bei Wiederholungsversuchen relativ konstant, bis in Einzelheiten der Beschreibung. Es ist nicht berechtigt, einem physikalischen Gebilde Ausdruck anzuhängen. Wie schon von Uexküll beschrieben hat, existieren Dinge in unserer Wahrnehmung als potentielle Bedeutungsträger. Ausdruck ist das, was sich im Subjekt abspielt.

Günter Kleinen

## Schwierigkeiten bei der Untersuchung des Gefühlsausdrucks in der Musik und Versuch ihrer Überwindung

MILOS JUZL

Klaus-E. Behne (Hg.): *Gefühl als Erlebnis - Ausdruck als Sinn. - Laaber: Laaber 1982.*  
(Musikpädagogische Forschung. Band 3)

Es ist recht auffallend, wie viele theoretische Erwägungen der emotionalen Wirkung der Musik gewidmet sind. Auch Experimente, die auf eine Klärung dieser Frage zielen, sind uns in großer Zahl bekannt. Die Gründe liegen auf der Hand. Die Erwägungen und Experimente sollten den Inhalt oder besser Gehalt der Musik bzw. die Beziehung der Musik zur Wirklichkeit erklären, denn der Musik, und besonders der absoluten Musik, fehlt eine *gegenständliche Evidenz*. Unter gegenständlicher Evidenz verstehe ich die Möglichkeit für den Rezipienten eines Kunstwerks, dessen gegenständlichen, sachlichen, handlungsmäßigen Bestandteil mit der Wirklichkeit zu vergleichen, ihn zu erkennen und zu benennen. Wenn die Untersuchung der Wirkung der Musik gewisse große Schwierigkeiten mit sich bringt, so macht die gegenständliche Evidenz bei den traditionellen Kunstgattungen Schwierigkeiten anderer Art: sie kann beim Rezipienten leicht primäres Interesse hervorrufen und den Eindruck erwecken, der Gehalt des Kunstwerks sei damit erschöpft; damit wird der Reichtum der in Kunst verarbeiteten Bedeutungen überschattet und ein *tieferes wertendes Verstehen und Erleben* verhindert. Denn um die gegenständliche Evidenz kreist eine Vielzahl weiterer Bedeutungen, Anspielungen, Vieldeutigkeiten u. ä.; der Autor schafft komplizierte Bedeutungsschichten, künstlerische Aussagen, den künstlerischen Gehalt, die Semantik des Kunstwerks. Sofern Erkenntnis darin zur Geltung kommt, so ist sie durch die wertende und wertbildende Tätigkeit des Künstlers vermittelt, sie ist axiologisch vermittelt. Nur so muß auch der Rezipient an das Werk herantreten, will er die Besonderheit der künstlerischen Kommunikation begreifen und sie vom üblichen Kommunikationstypus unterscheiden. So ist denn die Semantik eines Kunstwerks auch in den gegenständlichen Kunstgattungen nicht sofort und restlos dechiffrierbar, auch wenn der Gegenstand, das Sujet, hier orientierend wirken kann. Ihrem Wesen und Sinn nach unterscheidet sich die Musik von den übrigen Kunstgattungen nicht grundsätzlich. Auch ihre Semantik ist kompliziert, nicht etwa darum, weil ihr ein Gegenstand fehlt, sondern weil sie das Ergebnis einer axiologisch-künstlerischen Verarbeitung ist. Die Dechiffrierung künstlerischer Bedeutungen stellt in keiner Kunstgattung einen einfachen und einmaligen Prozeß vor.

Wesentlich ist jedoch noch etwas anderes. Der Sinn dieser Entzifferung ist nämlich keineswegs, unsere Kenntnisse von der Welt zu erweitern — dazu dient die wissenschaftliche Arbeit —, sondern *unser Gefühlsleben zu bereichern*. Damit will ich nicht behaupten, daß die Kunst überhaupt nicht helfe, die Welt zu erkennen. Aber es handelt sich dabei um vermittelte Erkenntnis: denn die Menschen erkennen mit Hilfe der Kunst vor allem sich selbst, erfahren, was die Welt für sie ist und was sie für die Welt sind, was sie von sich selbst wissen, wie sie sich selbst zu sehen oder anzuschauen vermögen, wie sie sich die Welt zu eigen gemacht haben. Das gilt auch für die realistische Kunst, die bekanntlich auf den Erkenntnisprozeß großen Wert legt. Die ästhetischen Kategorien haben vorwiegend axiologischen Charakter und bahnen uns im Rahmen der Kunst den Weg zu den gnoseologischen Kategorien. Darin besteht der Unterschied zwischen künstlerischer und wissenschaftlicher Erkenntnis. Kunstverständnis selbst aber dient in erster Linie der Bereicherung unseres Gefühlslebens.

Damit aber kommen wir zu der Feststellung, daß sämtliche Kunstgattungen darauf gerichtet sind, unsere Gefühle, einschließlich der ästhetischen Emotionen, zu wecken. Unerläßliche Bedingung einer Bedeutungsdechiffrierung jeden Kunstwerks ist es freilich, daß wir uns im künstlerischen System wenigstens teilweise orientieren können, auch wenn diese Orientierung in der Regel eine rein empirische sein wird, ohne theoretische Begründung und Klarstellung. *Zu einem Erlebnis wird es jedoch erst dann kommen, wenn die übergebenen Bedeutungen, Gefühle, künstlerischen Absichten u. ä. auch für uns Bedeutung gewonnen haben.* Ein schlechtes Theaterstück oder ein schlechter Schauspieler können mir eine Reihe von Bedeutungen übergeben, die ich verstehe, aber sie werden mich künstlerisch nicht überzeugen, mir kein positives Erlebnis abgewinnen. Ich kann freilich etwas erleben und emotionell nachvollziehen, was vom Autor oder Schauspieler nicht beabsichtigt war: ich kann verärgert, degoutiert, empört sein. Das ist natürlich auch beim Musikhören möglich.

Wir stehen also nicht nur einem, sondern einem ganzen Bündel von Fragen gegenüber. Ruft die Kunst eine emotionale Antwort hervor oder ist sie gleichzeitig Träger emotionaler Nachrichten? Von der Kunst wird beispielsweise oft behauptet, sie sei Ausdruck von Gefühlen. In einem solchen Ausspruch setzt man in der Regel voraus, daß die Musik Gefühle nicht nur weckt, sondern diese auch enthält, sie nicht nur organisiert, sondern sie auch vorführt, sie nicht nur reinigt, sondern auch mitteilt. Auch diese Voraussetzung führt jedoch zu keiner umfassenderen theoretischen Klärung. Es ist nämlich nicht offensichtlich, ob es sich da um übliche menschliche Gefühle handelt oder

ob man es hier mit Gefühlen besonderer Art, anderer Qualität zu tun hat. Auch erhellt daraus nicht, ob und wie ein Kunstwerk seinen Schöpfer ausdrückt: kann die Musik Gefühle übergeben und hervorrufen, die der Schöpfer nicht teilte? Mehr noch: können wir ein Kunstwerk gefühlsmäßig erleben, in das — mit oder ohne Absicht — keine Gefühle gelegt wurden? Und schließlich: ist die Musik wirklich nur Ausdruck von Gefühlen?

Fraglos sind wir imstande, im täglichen Leben einen Gefühlsausdruck bei anderen Menschen zu erkennen, so daß wir nicht nur mit Hilfe der verbalen Sprache, sondern auch mittels nonverbaler Zeichen untereinander kommunizieren können. Eine Mitteilung von Gefühlen ist möglich, und zwar ohne Rücksicht darauf, ob ich die mitgeteilte Emotion annehme, ob ich z. B. die Freude oder Angst meines Partners übernehme, oder ob ich sie zurückweise und mir meine eigene abweichende emotionale Antwort auf die mitgeteilte Gefühlsäußerung bilde. Aber gibt es eine Gefühlsäußerung, eine emotionale Expression auch in der Musik und ist sie mitteilbar?

Als wir uns vor Jahren zusammen mit dem Phoniater Professor Sedlacek und dem Musikästhetiker Professor Sychra diese Frage stellten, war uns klar, daß wir eine Methodik finden mußten, die uns nicht auf Abwege führen würde. Wohl jeder Anwesende kennt derartige Untersuchungen, bei denen den Respondenten irgendeine Musikprobe vorgespielt und die Frage gestellt wird, was für eine Vorstellung die Musik bei ihnen geweckt habe. Auf diese Weise sollte eine Beziehung der Musik zur Wirklichkeit hergeleitet werden. Da sich Uneinheitlichkeit der Vorstellungen erwies, kam man zu dem Schluß, die Musik hänge auf keinerlei Weise mit der Wirklichkeit zusammen. Anderswo wurde die Frage gestellt, was für eine Stimmung die Musik in den Hörern erwecke, um damit den Inhalt der Musik nachzuweisen. Auch dabei konnte man keine eindeutigen Schlüsse ziehen, wobei überdies nicht klar war, ob die hervorgerufene Stimmung oder Emotion auch tatsächlich kommuniziert und empfunden wurde oder ob sie bei den Respondenten ohne tiefere Gründe, ohne Kommunikationskette hervorgerufen worden war. Es sind uns auch solche Studien bekannt, bei denen die emotionale Wirkung einzelner Intervalle, einzelner Akkorde, Rhythmen u. ä. ermittelt wurde. Die unsicheren Ergebnisse verloren dann fraglos jedes Gewicht, sobald man von der Akustik zu musikalischen Formen überging.

Über unsere eigene Methodik will ich in wenigen Minuten sprechen. Vorher noch eine kurze Bemerkung. Wir sind noch auf anders geartete Schwierigkeiten gestoßen. In der psychologischen Literatur konnten wir keine Klassifizierung der Emotionen finden, die widerspruchslös und für uns geeignet gewesen wäre. Wir mußten aber die Klangproben, mit denen wir arbeiteten,



gehörmäßig testen. Es blieb uns nichts anderes übrig, als selbst einen Fragebogen mit dem Verzeichnis der Emotionen, insgesamt 40 Rubriken, anzufertigen. Der Fragebogen war für die gegebenen konkreten Proben zusammengestellt, und wir hatten den Eindruck, wir würden ihn bei weiteren Versuchen präzisieren können. Manche Rubriken waren redundant, und neben den Bezeichnungen der Gefühle gab es auch solche für gewisse andere nichtemotionale expressive Äußerungen — z. B. Ungeduld oder Strenge, die keine Emotionen sind, sondern Verhaltens-Charakteristika. Leider führen auch Psychologen, wenn sie die Emotionen und Gefühle aufzählen wollen, in ihren Übersichtslisten Bezeichnungen von Haltungen und Verhaltensweisen an, z. B. Schüchternheit.

Mitunter wird gegen die Musiksemantik eingewandt, daß wir auf diesem Gebiet eines Benennungsaktes nicht fähig seien. Das ist aber ein Mißverständnis. Wie bereits zu Anfang angedeutet, vermögen wir auch bei den gegenständlichen Künsten nicht alle wirksamen Bedeutungen, nicht alle semantischen Schichten zu benennen. Ein Kunstwerk ist stets eine Einheit von Beabsichtigtem und Unbeabsichtigtem; es ist nicht nur Ausdruck seines Schöpfers, sondern auch der Zeit, so daß es immer mehr ausdrückt als der Autor bewußt beabsichtigte.

Eine andere Sache ist die, daß wir kein genügend reichhaltiges Wörterbuch besitzen, weder für die Wirkung eines musikalischen noch eines anderen Kunstwerks. Nicht einmal dort, wo wir mehrere Benennungen für ein einziges Gefühl zur Verfügung haben, steht es viel besser. Es gibt nämlich eine Art Parallelität von Gefühlen, die uns beim Entwurf und bei der Bearbeitung des Fragebogens beträchtliche Schwierigkeiten bereitete. In der Freude sind z. B. auch Gefühle der Kraft, Begeisterung, des Gefallens, vielleicht auch des Selbstbewußtseins u. a. enthalten. Beim Ausfüllen des Fragebogens äußerte sich das dann so, daß die Befragten beim Gehörtest der Klangproben mehrere Rubriken ausfüllten; und andererseits strichen sie bewußt und mit Absicht eine oder die andere der vorgeschlagenen Möglichkeiten dort, wo wir in einer Rubrik nebeneinander mehrere Möglichkeiten vorgeschlagen hatten.

Die Parallelität von Gefühlen erkläre ich mir aufgrund unserer Untersuchungen vorläufig folgendermaßen: Gefühle, Emotionen sind weder statisch noch unterbrochen. Wollten wir einen Vergleich heranziehen, könnten wir sagen, daß die Emotionen einem glatten Wasserspiegel ähneln, der sich je nach den Gegebenheiten einmal hier, einmal dort hebt, wobei die gehobene Welle der konkreten geweckten Grundemotion verschiedene Intensität und Extensität hat, in verwandte emotionale Gebiete übergreift und sie in Bewegung setzt. Wenn wir dann unter dem Eindruck einer bestimmten musikalischen oder

schauspielerischen Darbietung das hervorgerufene Gefühl beschreiben sollen, so stellen wir fest, daß wir für die gegebene Reaktion mehrere Benennungen benutzen können, die uns im Benennungsprozeß ersetzbar und in voller gegenseitiger Einheit scheinen — z. B. Freude, Genuß, Kraftgefühl; unter anderen Umständen, bei einer leicht abgeänderten Klangprobe, wird jedoch diese gegenseitige Ersetzbarkeit und Einheit zerfallen, und wir gewinnen plötzlich den Eindruck, daß andere Benennungen, die wiederum wie in geschlossener Einheit auftreten, zusammengehören. Es gibt da eben eine ganze Reihe von Kombinationsmöglichkeiten, und experimentelle Musikproben ergeben stets nur einige wenige von ihnen. Es bietet sich die logische Deutung an, daß diese emotionalen Gruppierungen, diese Parallelität der Gefühle in manchen Fällen breiter, in anderen wieder schmaler sind, einmal fester gefügt, ein andermal mehr variabel. So kann sich z. B. unter gewissen Umständen Zorn mit Trotz und Haß verbinden, aber muß es nicht.<sup>1</sup>

Doch steht zur Frage, ob es für unser Anliegen sinnvoll ist, eine genaue Beschreibung der Umstände zu geben, unter denen dieses oder jenes Gefühl entsteht. Wir bemühen uns nicht um eine Theorie der Emotionen, sondern um eine Musiktheorie und -ästhetik. *Unsere Gefühle bei der Aufnahme von Musik entstehen aufgrund der Art und Weise, wie wir das Gehörte für uns selbst semanto-axiologisch deuten.* Interessant dabei ist freilich der Umstand, daß auch im Alltagsleben unsere Emotionen aufgrund dessen entstehen, was diese oder jene äußere Anregung für uns *bedeutet*, wie wir sie werten. Das Kind, das einen Plüsch-Teddybären betastet und diese Sinneserfahrung erstmals erlebt, kann die verschiedensten Gefühle äußern, je nach dem, wie es auf die Aneignung der Welt vorbereitet ist: Gefallen, Freude, Schrecken, Ekel, ja Angst. *Ein einziger Stimulus kann somit eine Reihe von emotionalen Reaktionen hervorrufen.* Wenn man es nicht mit einem kommunikativen System zu tun hat (in dem konventionell gewordene Vorgänge überwiegen), dann dürfen wir aus Gefühlsreaktionen von Einzelpersonen nicht auf die Semantik der Situation schließen. Selbst im Fall eines konventionellen Kommunikationssystems wie der Musik dürfen wir keine eindeutige Reaktion sämtlicher Hörer erwarten, denn auch hier ist die Reaktion variabel, je nach dem, was die gegebene Anregung für den Einzelnen bedeutet, wie er auf sie eingestellt ist. *Das hindert uns freilich nicht mehr daran, Kommunikationsmuster oder Modelle zu untersuchen.* Die Musik ist zwar nicht nur eine Sprache der Gefühle, doch ist sie fähig, auch expressive Gefühlsmuster zu kommunizieren, wie wir uns bei unseren Experimenten überzeugen konnten. Die Auseinandersetzungen darüber, welchen Charakter die Emotionen in der Musik eigentlich haben, mit welchen Mitteln sie verschlüsselt und wie sie

entschlüsselt werden — *das alles läßt sich einzig und allein im Kommunikationsprozeß verifizieren, in dem die Voraussetzungen zur Untersuchung der Wechselbeziehungen zwischen Expedient, Nachricht und Empfänger gegeben sind.* Wenn sich eine Expression. — insbesondere eine emotionale Expression — in eine Klangäußerung verschlüsseln läßt, dann ist das nur auf der Grundlage der gesellschaftlichen Praxis möglich, und somit sind auch die Voraussetzungen zu ihrer Entschlüsselung und zur Untersuchung der Mittel und Methoden gegeben, mit denen sie weitergegeben wird. So hat z. B. in der tschechischen Fachliteratur Frau Dr. Doubravová die Expression gewisser interpersonaler Beziehungen in Alban Bergs Violinkonzert<sup>2</sup> aufgedeckt. Im Abschluß der Studie sagt sie nach Anführung mehrerer anderer Deutungen: „*Unsere Auslegung bewegt sich in ähnlichen Bedeutungskreisen, aber allgemeiner, nachprüfbar, und verleiht der Mitteilung die Gültigkeit einer Aussage von der Beziehung zu Tatsachen, die die Entstehung des Konzerts angeregt haben (Verluste im Privatleben, Krankheit, das erstickende politische Klima nach dem Tod von Dollfuß), aber sie hält diese Tatsachen nicht für den Inhalt der Mitteilung des Komponisten.*“

Ich habe diese Studie hier angeführt, um zu zeigen, daß in der Musik mehrere Ausdrucksschichten, nicht nur Gefühlsausdruck, gesucht und bei entsprechender Methodik auch gefunden werden können.

Das Interesse Professor Sedláčeks und das meine — Antonin Sychra ist inzwischen verstorben — konzentriert sich auf die emotionale Expression, den Gefühlsausdruck. Wir wollen wissen, wie dieser in der Sprache und in der Musik klanglich verwirklicht wird, und ob es betrifft der Emotionen gewisse gemeinsame Merkmale, vielleicht sogar Gesetzmäßigkeiten zwischen Sprache und Musik gibt. Gleichzeitig interessiert uns, ob und wie expressive Ausdrucksformen des einen Systems in das andere System transformiert oder überführt werden können.

Zu diesem Zweck benutzen Prof. Sedláček und ich vorläufig zwei Spezialmethoden. Sie sind nichts völlig Unbekanntes oder Neues. Neu ist vielmehr ihre Weiterführung und Anwendung zur Klärung semantischer Fragen.

### *Die psycho-akustische Transformationsmethode*

Diese Methode haben K. Sedláček und A. Sychra erarbeitet und beschrieben.<sup>3</sup> Es wurde Schauspielern die Aufgabe gestellt, Textauszüge aus verschiedenen Vokalkompositionen vorzutragen, und zwar zuerst ohne Einfluß der Musik und dann von neuem unter dem Eindruck der zu den gegebenen Texten ge-

hörigen Musik Die Vorträge wurden auf Tonband aufgenommen und dann die Unterschiede der von den Schauspielern vorgetragenen Texte vor und nach dem Musikhören getestet, und das sowohl hinsichtlich des veränderten Gefühlsausdrucks als auch hinsichtlich der aufgewandten Stimm-Mittel. Die objektive elektroakustische sowie die subjektive Textanalyse konnten eine Beeinflussung des Ausdrucks im Vortrag der Schauspieler durch die Musik sowie seine Transformation in Richtung zu dem vom Anliegen des Komponisten bestimmten Gefühlsgehalt der Musik mit Sicherheit nachweisen. Es war also zu einer psycho-akustischen Transformation mit Hilfe der Musik gekommen, deren Ergebnis ein nach dem Musikhören unterschiedlicher Ausdruck im Vortrag des Schauspielers war.

Der Hauptvorzug der psycho-akustischen Transformationsmethode besteht darin, daß keine direkte Aussage über den Gehalt der Musik gefordert werden muß, sondern daß dieser Gehalt aus dem expressiven Verhalten der Versuchspersonen, d. h. der Schauspieler, deduziert werden kann. Es wird nicht mit großen künstlerischen Einheiten gearbeitet, auch ist das Experiment nicht auf alle Einzelheiten des Kommunikationsprozesses bzw. auf alle semantischen Schichten des Kunstwerks ausgerichtet. Man arbeitet mit relativ geschlossenen Abschnitten *lebendiger* Musik, und in der Reaktion wird *schauspielerischer Ausdruck* verlangt. Auswahlkriterium der Musikproben ist die empirische Voraussetzung ihrer konkreten emotionalen Wirkung. Die Reaktionen der Schauspieler widerlegten zuweilen unsere Annahme eines bestimmten definierten Gefühlsinhalts der vorgespielten Musikstücke.

Mit Schauspielern arbeiten wir deshalb, weil• sie dank ihres Berufs imstande sind, das, was sie in der Musik hören, auch in sprachlichen Ausdruck zu transformieren, also auch in der Musik enthaltene und abgelauschte emotionale Informationen neu zu verschlüsseln. Die Art und Weise dieser Transformation oder Neuverschlüsselung kann verschieden und in manchen Fällen vielleicht nicht immer die glücklichste sein, trotzdem wird bei erfahrenen Schauspielern offenbar, daß sie irgendwie fähig sind, emotionale Informationen des einen Systems, des musikalischen, zu entschlüsseln und in das andere System, das schauspielerische, neu zu verschlüsseln, und das nicht mit Hilfe verbaler Explikation, sondern direkt. Zweifellos ist in dieser Verschlüsselung stets eine bestimmte zeitgemäße Schauspielernorm enthalten. Die Feinheiten dieser Norm werden uns in Zukunft noch weiter beschäftigen; vorläufig aber läßt sich auch gegen einen routinierten Vortrag nichts einwenden, ohne Rücksicht darauf, ob der Schauspieler etwas empfindet und erlebt oder nicht. *Denn wir wollen ja nicht wissen, was er erlebt, sondern was er hört.* Der Einwand, die Schauspieler könnten absichtlich den Experimentatoren entgegenkommen,

ist hinfällig, weil die Schauspieler die hypothetischen Voraussetzungen der Experimentatoren nicht kennen. Je stärker ein Schauspieler auf den Charakter der Musik reagiert, desto besser. Bei einer größeren Anzahl von Schauspieler-Reaktionen kann dann experimentell ermittelt werden, auf welche Seiten der Musik die Schauspieler eigentlich reagierten und wie dies in ihrem Vortrag zum Ausdruck kam. Damit nähern wir uns immer sicherer sowohl der Musiksemantik als auch einer Klärung der Frage der emotionalen Informationen in Musik und Sprache. Denn auch im Falle der Sprache muß man sich aufs neue vergegenwärtigen, daß die Besonderheit der künstlerischen Gestaltung nicht begrifflich logisch aufgebaut ist und daß daher *kein* Kunstwerk in Worte oder logische Begriffe *übertragen* werden kann — somit auch kein literarisches oder dichterisches Werk. Mit Hilfe verbaler Explikation können aber Musik- und Kunstwerke überhaupt *analysiert, nähergebracht und erklärt werden*.

Wenn ich sage, ein Kunstwerk lasse sich nicht in Worte übertragen, so heißt das nicht, daß ich den Irrationalismus verteidige. Ich will damit bloß darauf aufmerksam machen, daß die Besonderheit nichtbegrifflicher Gebiete respektiert werden muß. Bei der Anwendung der psycho-akustischen Transformationsmethode weichen wir eben dadurch einer verbalen Vermittlung aus, daß die musikalischen Anregungen *unmittelbar* in das Schauspielersystem transformiert werden. Diese Umformung geschieht aufgrund gewisser gemeinsamer expressiver Ausdrucksmittel; was auf der Ebene der Expression in der Musik mitgeteilt worden ist, nehmen die Schauspieler — zumeist unbewußt — mit dem Gehör auf, respektieren und fixieren es in ihrem Vortragsausdruck. Die psycho-akustische Transformationsmethode kann uns daher nicht nur der Klärung der Musiksemantik erheblich näher bringen, sondern sie wirft gleichzeitig ein Licht auf die Ausdrucksmittel sowie auf deren Kombinierung und gegenseitige Substitution, mit denen sich ein gegebener Gefühlsausdruck aus einem System in das andere transformiert. Jedes Gefühl wird mit Hilfe mehrerer Ausdrucksmittel weitergegeben. Wichtig ist, daß es für jedes Gefühl mehrere Ausdrucksmöglichkeiten gibt, aber daß wir nicht imstande sind, alle Feinheiten herauszuhören. Wenn z. B. Entsetzen durch einen melodischen Schrei ausgedrückt wird, dann ersetzt dieser Schrei gewissermaßen andere Ausdrucksmittel. Hier erklingt etwa kein niedriges Stimmregister, es ist ein anderes Tempo und eine andere Dynamik gewählt worden als dort, wo Entsetzen durch die erstickte Stimme ausgedrückt wird, in der jede melodische Linie fehlt, u. ä. Es wäre möglich, mit Hilfe von Rechnern Modelle zu bilden und gehörmäßig zu überprüfen, zu verstärken oder abzuschwächen und die Modelle emotionaler Mitteilungen abzubauen. Das Gehör kann allerdings bei seiner relativen Unvollkommenheit relevante Ausdruckselemente aufneh-

men, es vermag im gegebenen Moment festzustellen, was in der Information wesentlich und was unwesentlich ist. Gehörtest und Fragebögen stellen für uns nicht die Endetappe der Untersuchung dar, sondern dienen uns als Kontrolle und Inspiration zu weiteren Fragen, die dem objektiven Material zu stellen sind. Wir haben Teilergebnisse der psycho-akustischen Transformationsmethode mit K. Sedlacek in tschechisch veröffentlicht.<sup>4</sup>

### *Die Methode der emotionalen Beiordnung*

Diese von K. Sedlacek und mir so benannte Methode begann ich aus ganz zufälligen Ursachen anzuwenden. In der zweiten Etappe unserer Arbeit mit Schauspielern konzentrierten wir uns nicht mehr auf Operntextauszüge und die dazugehörige Musik, sondern wählten unsere Musikproben größtenteils aus absoluter Musik; zu diesen suchten wir von der Musik unabhängige, selbständige Gedichtzeilen mit verschiedenen gefühlsbetontem Gehalt und benutzten sie zu unterschiedlichen Experimenten. Damals hatte meine Assistentin den Einfall, nach Abschluß eines Versuches die Schauspieler aufzufordern, selbst, nach eigener Wahl, die Texte hinsichtlich ihres gleichgestimmten Inhalts den Musikproben beizuordnen, d. h. selbst die Wechselbeziehungen herauszufinden, ungeachtet der ihnen im Experiment gestellten Aufgaben. Der Einfall weckte mein Interesse, und ich erprobte diesen Vorgang als selbständige Methode. Gegenwärtig sehe ich immer mehr Anwendungsmöglichkeiten und Vorzüge dieser Methode. Eigentlich ist sie eine Weiter-, entwicklung von Fechners Wahlmethode. Jetzt dient sie aber nicht mehr zur Bestimmung von Gefallen oder Mißfallen, sondern zur Spezifizierung der Musiksemantik, des musikalischen Ausdrucks.

Die Methode kann von verschiedenen Gesichtspunkten auch in anderen Kunstgattungen bzw. in der Allgemeinen Ästhetik als semantische Beiordnung in Einzelheiten weitergeführt und angewendet werden. Mit ihrer Hilfe kann die Streuung und relative Grenze der Konventionen bei der Aufnahme von Kunstwerken erfolgreich ermittelt werden. So kann der Experimentator z. B. mehrere verschiedenartige Musikproben zu einer Filmsequenz darbieten und die Versuchspersonen nach dem Gesichtspunkt der Übereinstimmung der Musik zu der gegebenen Filmsequenz wählen lassen. (Dieser Gesichtspunkt, müßte freilich noch näher definiert werden.) Umgekehrt können die Respondenten zur Beiordnung einer der vorbereiteten Filmsequenzen zu einer bestimmten Musikprobe aufgefordert werden. Ferner könnte man verschiedene Bildwerke zu einer bestimmten Musik oder verschiedene Musikstük-

ke zu einem Kunstwerk beordnen lassen u. ä. Die Methode der emotionalen bzw. semantischen Beordnung widmet sich nicht der Analyse spezifischer Ausdrucksmittel, wie es bei der psycho-akustischen Transformationsmethode der Fall ist, sondern der inhaltlich konventionell gewordenen Seite — in unserem Fall der Beziehung zwischen der geschriebenen, d. h. nichtdeklamierten Expression des Gedichttextes und der Expression der Musik.

Als ich im Wissenschaftlerteam für Zwischenfachbereiche beim Institut für Kunstgeschichte der Tschechoslowakischen Akademie der Wissenschaften über diese Methode berichtete, standen mir die Ergebnisse eines Versuchs mit 35 Respondenten zur Verfügung. Doch hatte ich noch vor der Darlegung dieser Methode einen Versuch mit den Mitgliedern des Teams für Zwischenfachbereiche gemacht; beteiligt waren 33 Personen, also ungefähr die gleiche Anzahl wie bei den bis dahin gewonnenen Ergebnissen. Dann legte ich die Versuchsergebnisse der 1. Gruppe vor. Die Methode weckte Aufmerksamkeit, doch wurden Zweifel laut, ob der Versuch mit den Wissenschaftlern, der zweiten Gruppe, wegen der engen und nicht sonderlich geeigneten Raumverhältnisse, in denen er stattgefunden hatte, auch richtig ausgewertet werden könne. Ein späterer Vergleich mit den Ergebnissen der 1. Gruppe brachte mir eine willkommene Überraschung, denn in beiden Gruppen zeigten sich sehr starke gemeinsame Tendenzen. Ich will mich hier in keinen genauen Vergleich beider Gruppen einlassen und möchte nur einige Gesamtergebnisse anführen, um die Möglichkeiten dieser Methode aufzuzeigen.

Die Respondenten hatten 14 in zufälliger Reihenfolge gedruckte Gedichtauszüge zur Verfügung und Zeit genug, sich mit ihnen vertraut zu machen. Dann wurden ihnen in zeitlichen Abständen 14 Musikproben vorgespielt. Ihre Aufgabe bestand darin, vom Gesichtspunkt des Gefühlsinhalts ein Musikstück einem oder auch mehreren Gedichttexten beizuordnen. Auch der Text wurde also hinsichtlich seiner Emotionalität gewertet, und dieser einheitliche Gesichtspunkt bildete die Grundlage für die gegenseitige Beordnung. Von 68 Respondenten, d. i. die erste und zweite Gruppe zusammengekommen, wurden folgende Ergebnisse gewonnen.

A) Die überzeugendste Beordnung von Gedichttexten (siehe Beilage Nr. 1) zu Musikproben (siehe Beilage Nr. 2) in Prozenten.

Schostakowitsch : Anfang des vierten Satzes der XI. Symphonie - Bezruc:	
Hundert Jahr in der Grube .....	47 %
Strawinsky: Ebony concerto — Halas: Giftiges Land.....	40 %
Cage: Klavierkonzert (Auszug) — Halas: Giftiges Land.....	39 %
Debussy : Das Meer — Sova : Etwas ruft aus Erde und Bergen.....	32 %

„Jüdisches Requiem“ - Holan: Auch bei fruchtbarem Licht .....	30 %
Martinu: Das Öffnen der Brunnen - Tuwim: Ich breite weit meine Arme aus .....	29 %
Mozart: Divertimento - Tuwim: Ich breite weit meine Arme aus .....	28 %
Vivaldi: Trio-Sonate - Halas: Ich will ihr lauschen .....	26 %
Rachmaniuov: 2. Klavierkonzert - Puschkin: Die Lust .....	24 %
Bach: Choralvorspiel - Brezina: Unter der Last .....	22 %

B) Negative Beziehungen — Texte, die kein einziges Mal den folgenden Musikstücken beigeordnet wurden:

Strawinsky: Ebony concerto	–Tuwim : Ich breite weit meine Arme aus –Puschkin: Die Lust, die quälende –Hora: Als der Lenz uns Blüten brachte –Halas: Einswerden möchte ich
Schostakowitsch: Danse macabre	–Halas: Verwandt mit allem –Brezina: Unter der Last
Martinu: Das Öffnen der Brunnen	–Brezina: Unter der Last –Bezruc : Hundert Jahr in der Grube –Holan: Auch bei fruchtbarem Licht –Halas: Giftiges Land

Weitere Ergebnisse findet der Interessent in der beigelegten Tabelle.

Als wir den Versuch mit den Schauspielern vorbereiteten, dessen Material mir dann bei der Anwendung der Methode der emotionalen Beiordnung dienlich war, hatten K. Sedlacek und ich bestimmte Vorstellungen von den emotionalen Relationen der ausgesuchten Musik- und Literaturproben. Manchmal jedoch bestätigten die Antworten der Schauspieler unsere Annahmen nicht. Mit den angeführten Ergebnissen des Beiordnungsversuches verhält es sich ebenso. Strawinskys „Ebony concerto“ erschien uns als ein gewisser Ausdruck des Humervollen oder Komischen in der Musik; ein hoher Prozentsatz ordnete jedoch, wie bereits gesagt, dieser Musik einen Text bei, der Widerwillen, ja Ekel ausdrückt.

Eine genaue Analyse unserer Annahmen und der Abweichungen von ihnen sowie deren Ursachen soll den Gegenstand einer geplanten selbständigen Studie bilden. Hier möchte ich bloß darauf hinweisen, daß unsere Ergebnisse heuristischen Wert haben, weil sie dem Forscher immer wieder neue Fragen stellen. Die ganze Methodik wird noch ausgearbeitet werden müssen, um die Sicherheit zu gewinnen, daß sich die Auswahl im Beiordnungsprozeß nach echt emotionalen Aspekten richtet und nicht nach den semantisch akzentu-



ierten Wörtern. So ist z. B. der Text „*Als der Lenz uns Blüten brachte*“ überhaupt nicht ironisch aufgefaßt worden, da sich bei einem Kontrolltest herausstellte, daß Wörter wie „Lenz“, „Blüten“, „Wiesenduft“ die Aufmerksamkeit des Lesers an sich gerissen hatten. Trotzdem berechtigen die charakteristischen Ergebnisse beim Beiordnen und Nichtbeiordnen zu unserem Vertrauen zu dieser Methode. Ihr Vorzug besteht — ebenso wie bei der psycho-akustischen Transformationsmethode — darin, daß wir uns hier dem Fragenkreis der Musiksemantik nicht durch vermittelnde verbale Beschreibung, sondern unmittelbar nähern, was es vor allem dort zu nutzen gilt, wo Worte fehlen oder irreführen. Und damit haben wir es eben bei der Untersuchung der Mitteilung von Gefühlen zu tun. Die Berechtigung der Anwendung dieser adäquaten Methode belegen unsere genannten Versuchsergebnisse. Selbstverständlich dürfen wir beispielsweise die Musikprobe aus Schostakowitschs XI. Symphonie nicht als Übersetzung von Bezrus Text „*Hundert Jahr in der Grube*“ verstehen. Wir haben es mit zwei unterschiedlichen und spezifischen Kommunikationssystemen zu tun, zwischen denen mittels des Ausdrucks dialektische Einheit bewahrt ist, ohne daß beide Systeme aufeinander reduziert werden können.

Abschließend möchte ich sagen, daß die reiche Vielfalt künstlerischen Schaffens, der verwendeten Mittel und Systeme nicht gestattet, hier auf nähere Details der künstlerischen Gestaltung in beiden Systemen einzugehen, und daß ich vor allem auf zwei Dinge hinweisen wollte:

- 1) auf die Besonderheit der Mitteilbarkeit in Kunstsystemen, insbesondere in der Musik,
- 2) auf gewisse neue Möglichkeiten der Untersuchung des Gefühlsausdrucks in der Musik, in denen die früheren Schwierigkeiten bei experimentalen Untersuchungen zu einem gewissen Grade ausgeräumt werden konnten.

### *Summary*

*Every work of art — including music — always has coded within itself a certain range of emotions and feelings. However, the semantic-axiological system of the recipient either makes it impossible to sufficiently distinguish certain of his coded emotions and feelings, or else he makes the distinction but does not experience it aesthetically. Furthermore, if there is a poor semantic decoding of the work, the recipient can experience emotions and feelings that are not to be found in the work itself. The dynamics, continuity, and also the parallelism and linkage of certain emotions and feelings are the*



geschwisterlich mit meinem Traum?  
(F. Halas, An den Tod)

4. ? (*Polysemantik*) Ich will ihr lauschen  
und nur erfahren,  
warum ihr jeder gehört  
und ob wir ihr Traum sind.  
(F. Halas, Antwort)
5. *Freundlichkeit* Etwas ruft aus Erde und Bergen,  
aus Quellen und aus Tiefen.  
Der Steine Gespräch mit allen Geschöpfen,  
das Flüstern der Linden und Eichen.  
(A. Sova, Ruf der Erde)
6. *Freude* Ich breite weit meine Arme aus,  
fülle die Brust mit der Morgenluft,  
neige mich tief vor dem Himmelsblau.  
(J. Tuwim, Das Leben?)
7. *Erhabenheit* Uralter Baum! Deine stärksten Äste  
sind tot . . . Aber mit jedem Frühling  
grünst du aufs neue mit zartem Geäst.  
(V. Holan, Die Eiche)
8. *Sinnlichkeit* Die Lust, die quälende, wenn sanft du niedersinkst  
nach langem Bitten, und unser Atem dann eins wird.  
(A. S. Puschkin, \*)
9. *Sehnsucht?*  
(*Polysemantik*) Einswerden möchte ich mit ihr und nicht mehr kennen  
den Schnee in meinem Innern  
voll tönen möchte ich und nah dem Herzen.  
(F. Halas, Sehnsucht)
10. *Demut, vielleicht*  
*Trauer* Unter der Last dunkler Jahre beugte sie ihren Nacken.  
Ausgebrannt war ihm Frische von Mühsal und Plagen.  
Mit Küssen empfing sie den Tod und in der letzten Stunde  
drangen nur Worte des Danks aus ihrem lächelnden Munde.  
(O. Březina, Meine Mutter)

11. *Nostalgie*      Jede trägt die Eitelkeiten  
ihres kindisch halben Glücks  
unten auf den Markt.  
Welch naive Illusion.  
(F. Halas, Frühling)
12. *Zorn, Haß*      Hundert Jahr in der Grube hab ich geschwiegen.  
Wer gibt mir zurück jene hundert Jahre?  
Als ich ihnen dann mit dem Hammer drohte,  
war ihre Antwort ein spöttisches Lachen.  
(P. Bezruč, Ostrava)
13. *Angst*      . . . auch bei fruchtbarem Licht  
sehen wir unseren Nächsten nicht.  
Und entsetzt bis zur Raserei  
schreien wir: Bist du da? Sprich!  
(V. Holan, Die menschliche Stimme)
14. *Ekel*      Der staubige Weg krümmt sich gespenstisch und kriecht  
nur Schmeißfliegen summen da giftig  
der unreine Rasen gilbt wie eine Verleumdung.  
(F. Halas, Giftiges Land)

## *Beilage Nr. 2*

### *Verzeichnis der Musikproben*

Unsere Annahmen  
betreffs des emotionalen Gehalts

- |                              |  |
|------------------------------|--|
| 1. <i>Ironie</i>             | Strawinsky: Ebony concerto (Anfang)                          |
| 2. ?                         | Debussy: Das Meer (Anfang)                                   |
| 3. ? ( <i>Polysemantik</i> ) | Schostakowitsch: II. Klaviertrio e-moll (Anfang d. 4. Teils) |

- |                          |  |
|--------------------------|--|
| 4. <i>Anmut</i>          | Martinu: Das Öffnen der Brunnen (Instrumentalteil vor Baryton-Solo)    |
| 5. <i>Freundlichkeit</i> | Vivaldi: Trio-Sonate a-moll (Anfang)                                   |
| 6. <i>Freude</i>         | Mozart: Divertimento für Streicher, KV 136 (Anfang d. 1. Wiederholung) |
| 7. <i>Erhabenheit</i>    | Janáček: Glagolitische Messe (Anfang)                                  |
| 8. <i>Liebreiz</i>       | Rachmaninow: 2. Klavierkonzert (Anfang d. 2. Satzes)                   |
| 9. <i>Sehnsucht</i>      | Beethoven: 5. Klavierkonzert (Anfang des 2. Satzes)                    |
| 10. <i>Demut</i>         | Bach: Choralvorspiel „Herzlich tut mich“ (Anfang)                      |
| 11. <i>Trauer</i>        | Tschaikowsky: Andante cantabile (Anfang)                               |
| 12. <i>Zorn</i>          | Schostakowitsch: XI. Symphonie, 4. Satz (Anfang)                       |
| 13. <i>Angst</i>         | „El muhe rachanim“ („Jüdisches Requiem“) (Anfang)                      |
| 14. ?                    | Cage: Konzert für Klavier und Orchester (Fragment)                     |

# Beilage Nr. 3

## Berechnung der Beiordnung in %

Nummern der Textproben



	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	keine Bestim- mung	Sum- me
1	7	7	1		11		4		1	1	4	6	9	40	9	100
2		18	1	1	32	3	11	2		9	7		2	7	7	100
3	9	10		1	6	4	3	3	3		18	7	1	3	32	100
4	12	1	1	6	12	29	9	15	10		1				4	100
5	10	1	6	26	9	8	5	8	15						12	100
6	7	1	2	4	4	28	19		16						19	100
7		10	5	1	10	17	12		5	5		8	13	2	12	100
8	4	3	15	19	4	4	4	24	13	5	2		1		2	100
9	1	2	11	11	11	7	5	15	12	12	4	1		1	7	100
10	4		8	5	5	6	10	2	2	22	8		8	1	19	100
11	6	5	8	10	15	7	10	7	9	7			1		15	100
12		4			1	1	1	2	1	3	4	47	19	7	10	100
13		5	5	4		1	1	4	5	9	10	1	30	5	20	100
14	1	6	2		4	1	1	2	1	6	12	5	17	39	3	100



Nummern der Musikproben

## *Anmerkungen*

- 1 Der Gleichlauf von Gefühlen darf nicht mit deren Komplexität verwechselt werden, für die manche Psychologen das Wort *Sentiment* gebrauchen — z. B. das Freundschaftsgefühl.
- 2 Jarmila Doubravová .4.: Das Violinkonzert von Alban Berg vom interpersonellen Gesichtspunkt. *Hudební věda* IX, 1972, No 2, S. 117-137.
- 3 Siehe K. Sedláček, A. Sychra: *The Method of Psychoacoustic Transformation Applied to the Investigation of Expression in Speech and Music*. *Kybernetika*, Academia Praha, 1969, V, No 1.
- 4 M. Jůzl, K. Sedláček: *Možnosti objektivního zkoumání emocionálního výrazu v mluvené řeči*. (Möglichkeiten einer objektiven Untersuchung des Gefühlsausdrucks in gesprochener Sprache.) *Acta Universitatis Carolinae*, 1973, *Philosophica et Historica* 1 (*Studia Aesthetica* II), S. 71-94.

Dr. Milos Jůzl  
Francouzská 30  
CSSR-120 00 Praha 2

## *Diskussionsbericht*

Kleinen fragt, welche Gesichtspunkte bei der Auswahl der Musikbeispiele eine Rolle gespielt hätten und weshalb der Bereich der Popularmusik ausgespart sei. Juzl verweist darauf, daß expressive Modelle im Bereich der Kunstmusik ausgeprägter und greifbarer seien, durch Berücksichtigung weiterer Beispiele aus dem Bereich der Neuen Musik sicherlich eine Modifizierung der Ergebnisse zu erwarten gewesen sei. Behne fragt, wie weit die vom Referenten berichteten Methoden auch Aufschluß über die Bewußtseinsprozesse im Hörer gäben, die zu einem bestimmten Eindrucksurteil führten. Juzl verweist darauf, daß die Vpn. auch Gelegenheit zu freien Kommentaren hatten, die aber nur wenig informativ gewesen seien. Er verdeutlicht darüberhinaus an konkreten Beispielen, wie die Analyse der von Schauspielern gesprochenen Texte weitere Informationen darüber gäbe, welche Prozesse im erlebenden und urteilenden Subjekt abliefen. Schmidt-Atzert erkundigt sich nach der Signifikanz des berichteten Zuordnungsexperiments unter besonderer Berücksichtigung situativer Schwankungen. Juzl greift noch einmal auf ein Janacek-Beispiel zurück, um zu demonstrieren, wie zwingend Merkmale der Musik das Urteil des Hörers beeinflussen können. Osterwold gibt zu bedenken, daß bei der psycho-akustischen Transformationsmethode die Schauspieler möglicherweise weniger auf die Musik als auf die musikalisch ausgedeutete Sprache reagiert hätten. Juzl hält dem entgegen, daß nur die Dominanz der Musik über den Text so eindeutige Beziehungen (hohe Chi-Quadrat-Signifikanzen) sinnvoll erklären könnten. Allesch erinnert noch einmal an den möglichen Einfluß von Persönlichkeitsvariablen, und daß bestimmte Hörertypen schon auf relativ kleine Veränderungen der Musik unterschiedlich reagierten, während andere eher konstante Verhaltensmuster zeigten.

Klaus-Ernst Behne



# Musik, eine Ausdrucksart menschlicher Gefühle

FRIEDRICH KLAUSMEIER

*Klaus-E. Behne (Hg.): Gefühl als Erlebnis - Ausdruck als Sinn. - Laaber: Laaber 1982.  
(Musikpädagogische Forschung. Band 3)*

Meinen Beitrag konnte ich den Mitgliedern nicht rechtzeitig abliefern und habe ihn deshalb zur schnelleren Information in Thesen formuliert. Er unterscheidet sich von den vorhergehenden psychologischen Ausführungen, weil in meinem Konzept unbewußte psychische Prozesse einbezogen sind. Diese begründe ich in der 2. These mit dem psychoanalytischen Modell, das ich zum besseren Verständnis der folgenden Thesen mit Hilfe von Beispielen erkläre. Deshalb ist diese These unverhältnismäßig lang.

Thema: Als vor 55 Jahren das Fach Schulmusik organisiert wurde, mußten die Menschen musizieren, um Musik zu erleben; ihre Bedeutung für jedermann war selbstverständlich. Dies änderte sich durch die technische Reproduktion und Verbreitung. Seitdem existiert die Frage, welche Funktion die Musik für den Menschen hat. Erst aus der Antwort ist die Aufgabe der Musikerziehung abzuleiten.

Zur Funktion von Musik: Kinder während des Spielens oder Erwachsene bei der Arbeit fangen plötzlich an, Lieder zu singen, die sie schon oft gesungen haben. In der Vorpubertät verlieren Kinder die Lust, ihr Instrument zu spielen, in der Pubertät wählen sie dann ein anderes, das sie stundenlang intensiv spielen. Ein Manager spielt sonntags immer wieder die gleiche romantische Klaviermusik mit bemerkenswerter Technik. Jugendliche, aber auch Erwachsene, hören immer wieder bestimmte Platten, bis sie abgespielt sind.

Derartiges soziales Verhalten ist oft zu beobachten. Im Sprachgebrauch sagt man, die Person drückt sich musikalisch aus oder drückt durch Musik ihre Gefühle aus. Damit verweist die Sprache auf innerpsychische Prozesse, die das soziomusikalische Verhalten bestimmen. Durch Erhebungen, auch indirekter Art, sind diese innerpsychischen Prozesse aber nur unzureichend zu erfassen. Hierzu bedarf es der psychologischen Erklärung.

Die Soziologie ist eine analytische Disziplin, weshalb mit ihren Methoden nur eine analytische Psychologie kommunizieren kann.

Die Thesen:

1. Sozialpsychologische Hypothesen über personales Verhalten enthalten

stets einen Anteil an Selbstbeobachtung. Auf diesem Wege kann jedermann leicht den menschlichen Ausdruck beim Musizieren erkennen: Wenn man vom Sprechen ins Singen überwechselt, erfordert dies vermehrte psychische Energie; wenn man auf dem Instrument Fingerübungen macht, muß man psychische Energie hinzufügen, um diese Übungen in einen musikalischen Ausdruck zu verwandeln. Dieses *Quantum an psychischer Energie* erleben wir als Gefühl. Besser bezeichnet man dieses Erlebnis mit dem lateinischen Lehnwort Emotion, das Herausbewegte.

2. Um emotionale Prozesse zu erklären, benutze ich das psychoanalytische Modell. Will man in die Systematik einer fremden Disziplin eindringen, erweist es sich immer wieder als sinnvoll, sich mit den Anfängen der Disziplin vertraut zu machen. Die Psychoanalyse wurde von dem Privatdozenten für Neurologie, Sigmund Freud, entwickelt. Er hatte in Paris bei Charcot Heilungen von Hysterikern mit Hilfe von Hypnose beobachtet. Um diesen Prozeß zu verstehen, benutze ich ein Beispiel, das ich selbst beobachten konnte. Während der Wehrpflicht diente mit mir ein Schneider, der die Fähigkeit eines Hypnotiseurs besaß, als Medium einen Landarbeiter wählte und zur Abendunterhaltung den Kameraden hypnotisierte. Im hypnotischen Zustande bedeutete er dem Medium, es befände sich am Nordpol in bitterer Kälte. Daraufhin fing es an, nicht nur körperliche Symptome des Frierens zu zeigen, sondern auch zu handeln, einen Mantel anzuziehen und sich vom Bett die Decke umzuhängen. Dann wechselte der Hypnotiseur das Thema und erklärte, das Medium befände sich nunmehr in den Tropen. Entsprechend fing es an zu schwitzen und sich auszuziehen. Zum Abschluß dieses Gaudiums erhielt es den Befehl, sich nach dem Aufwachen an nichts mehr zu erinnern; und in der Tat wußte der Kamerad hernach nichts mehr von seinen verschiedenen Aktivitäten. Nunberg beschreibt in der Neurosenlehre ein Experiment, in dem ein Hypnotisierter den Auftrag erhielt, zu einem bestimmten Zeitpunkt nach dem Aufwachen einen Regenschirm zu öffnen, was er auch tatsächlich tat. Auf Befragen begründete er die Aktivität rational, es gäbe doch Regen. Analysiert man diese Vorgänge, erkennt man: erstens gibt es psychische Prozesse, die der Person unbewußt sind; zweitens können der Person durch solche Prozesse Handlungen diktiert werden; drittens begründet die Person wachbewußt ihre Handlungen mit rationalen Erklärungen, die mit der tatsächlichen Ursache, nämlich dem Befehl des Hypnotiseurs, nichts zu tun haben. Damit erfassen wir die Grundelemente der psychoanalytischen Theorie. Freud beobachtete weiterhin bei Charcot, daß Patienten in der Hypnose

unbewußte psychische Fixierungen preisgaben. Er entwickelte daraus eine Therapie, indem er die Hypnose umkehrte und die unbewußten Introjekte durch freie Assoziationen bewußt machte. Aufgrund seiner therapeutischen Beobachtungen formulierte Freud im Verlauf von etwa 20 Jahren eine Theorie psychischer Prozesse. Sie besteht aus zwei einander ergänzenden Modellen, was allgemein nicht bekannt ist. Das erste topographische Modell definiert die verschiedenen psychischen Inhalte. Sie können bewußt, vorbewußt und unbewußt sein. Nach diesem Modell heißen bewußt jene Inhalte, die man mit Worten o. ä., etwa mathematischen Zeichen, sagen kann. Vorbewußt sind die Inhalte, die gespeichert jederzeit bewußt werden können. Unbewußte Inhalte dagegen gelangen nur mühsam ins Bewußtsein und äußern sich verschlüsselt im Traum oder in Fehlhandlungen, z. B. im Versprechen. Zwischen den vorbewußten und unbewußten Inhalten sind nun noch andere angesiedelt, die ich mit Lorenzer präverbal nenne, weil sie einer anderen als der sprachlogischen Symbolebene angehören. Hierzu zählen frühkindliche Erlebnisweisen — deshalb die Bezeichnung präverbal — wie Motorik, Gestik, Schreien und andere affektive Äußerungen und auch alle Künste. Dies gilt ebenfalls für die Dichtung, wenn sie die Sprache aus ihrer Eindeutigkeit löst und in die Mehrdeutigkeit der Metapher und Bilder zurückführt.

Das zweite psychoanalytische Modell ist das bekannte dynamisch-energetische, mit dem die verschiedenen psychischen Inhalte begründet werden. Es basiert auf einem operationalen Begriff, dem *psychischen Trieb*. Analog zum physischen Trieb — erkenntlich am tierischen Instinkt — postulierte Freud ein *psychisches Energiepotential*<sup>1</sup>, das elementare, archaische Triebziele anregt. Der Trieb ist ein Drängen, dem man — da innerpsychisch — nicht entfliehen kann und der vom psychischen Apparat eine bestimmte Arbeit, eine Aktivität, fordert, um die Triebziele zu erreichen (vgl. das Motiv in der Motivationsforschung). Die elementaren Triebwünsche kann man beim Säugling beobachten. Dieser entwickelt dann in einem andauernden Reifeprozeß eine weitere psychische Instanz, das Ich, welches die Triebwünsche in der Realität zu erfüllen lernt durch Motorik, Gestik, Spielen, Phantasieren, Träumen, Sprechen, Denken und auch Musizieren. Ich-Aktivitäten werden emotional erlebt, weil sie von Triebenergie angeregt werden. Später kann die Person auch von Triebwünschen neutralisierte Energie entwickeln, die emotional kalt erlebt wird, unter Umständen dominiert und die emotionale Wärme verdrängt. Dann vermag die Person, anstatt bewegt zu musizieren, Musik nur noch distanziert zu betrachten. Aus dem Ich bildet sich das Über-Ich; dies sind unbewußte Inhalte, die

– in der Art einer Hypnose — dem Ich Diktate erteilen. Unbewußte Introjekte entstehen aus Versagungen oder Kränkungen in der Kindheit und auch im späteren Leben und existieren in jeder Psyche. Deshalb ist der Traum als Regulativ so notwendig, wie amerikanische Untersuchungen nachweisen.

So wenig der Trieb altert, so wenig altern auch unbewußte Introjekte und können die Person ein Leben lang veranlassen, diese Introjekte permanent, etwa künstlerisch durch Singen oder Spielen, zu erfüllen.

Wie die Person — als psychische Instanz das Ich — die Triebwünsche erfüllt, ob durch Motorik und soziales Handeln, Gestik, Denken, Sprechen, Phantasieren, Träumen oder durch Singen oder Musizieren, das wird von einer Vielfalt von Faktoren — vor allem auch von Umwelt und Erziehung — beeinflusst.

3. Theorien sind von Methoden abhängig, denen sie ihre Existenz verdanken. Freud ging von seinen therapeutischen Beobachtungen aus und gelangte zu zwei generellen Triebformen: libidinös und aggressiv (später auch Todestrieb). Aber seine Beobachtungen bezogen sich auf *Äußerungen von Triebwünschen*. Versucht man von diesen speziellen Äußerungen zu abstrahieren, dann erlebt man den psychischen Trieb primär als eine *drängende Spannung*, eine Unlust, die zur Entspannung, zu Lust tendiert.

Diese Darstellung deckt sich weitgehend mit denen der Psychologen. Auch sie beziehen Gefühle auf antreibende Motive und erkennen den Gefühlen die Qualität Unlust bei Widerstand und Lust bei Nichtwiderstand zu (Buytendijk, Ewert), ebenfalls daß Gefühle als leibliche Zustandsgefühle aus anonymem Grund stammen (Lersch), nicht an spezifische Reize und Sinnesorgane gebunden sind und daher auch nicht im Körper lokalisiert werden können. Ihre Funktion ist, das Subjekt zum Handeln anzuregen. Ebenfalls basiert die psychologische Gliederung und Beschreibung der Gefühle — der Primärgefühle, der Gefühle, die sich auf Sinnesreize, auf Selbstbewertung, auf andere Personen richten, auf ästhetische Wertungen beziehen — auf Äußerungen von Gefühlen und nicht auf ihrer ursprünglichen Qualität, weil ihr Qualitätsreichtum sie der introspektiven Beobachtung entzieht (hier nach Krech/Crutchfield, Grundlagen der Psychologie, Bd. 1, 19746, S. 221 ff, S. 230).

Der Trieb im psychoanalytischen Modell zielt auf Homöostase, auf Triebruhe. Bei Kindern kann man dies gut beobachten, wenn sie, unruhig, für ihre Triebwünsche momentan keinen Ausdruck, kein Spiel finden und erst zur Ruhe kommen, wenn sie sich auf ein neues Spiel konzentrieren können.

4. Die Qualität Spannung und Entspannung ist die Basis, die primäre Qualität unseres emotionalen Erlebens. Erst durch die jeweilige Aktivität der Person (des Ichs) erhalten Emotionen ihren besonderen Ausdruck. Die primäre Qualität — Spannung und Entspannung — entspricht nun unmittelbar den primären Qualitäten, welche die Musik besitzt. Denn *Musik besteht aus Energie*, die als Schallwellen in der Zeit abläuft und sich ähnlich wie Emotionen im permanenten Wechsel von Anspannung und Spannungsabfall bewegt. Wir gliedern den Energiestrom in Zeitgestalten, weshalb die Zeitgestalt — Tempo, Metrum und Rhythmus — als primärer musikalischer Eindruck erlebt wird. Diesen Zeitgestalten gesellen sich andere Frequenzen — hoch, tief, laut, leise, Harmonien, Klangfarben — hinzu. Musikalische Schallwellen nehmen wir unmittelbar als solche wahr, denn sie enthalten keine phonemischen Fixierungen wie die sprachlichen Schallwellen. Aufgrund seiner Eigenschaften eignet sich der musikalische Energiestrom speziell für unseren emotionalen Ausdruck.

Wir hören musikalische Bewegungen und erleben sie als unsere Emotionen. Anders gesagt ist Musik der unmittelbare Ausdruck unserer Gefühle; oder noch genauer, die *musikalischen Gestalten sind unser Gefühlsausdruck* und werden nicht mit schon existierenden Gefühlsqualitäten assoziiert. Auch wenn Erinnerungen oder Einflüsse der Gegenwart, etwa Bewegungen beim Singen oder Spielen, die musikalische Wahrnehmung beeinflussen, bleibt die Tatsache, daß intensives Musikerleben durch unmittelbare Bindung von psychischer Energie an den musikalischen Energiestrom entsteht. Weil Assoziationen hierbei wenig bewirken, ist es dem Hörer kaum möglich, außer einigen allgemeinen Gefühlsqualitäten (angenehm, unangenehm, freudig, erregt, traurig usw.) weitere Aussagen über sein Musikerlebnis zu machen (vgl. die gleichen Beobachtungen von Schachter).

5. Wenn wir mit bewußt das bezeichnen, was wir mit Worten oder ähnlichen Symbolen (etwa naturwissenschaftlichen Begriffen und Zeichen) ausdrücken, ist demgegenüber musikalisches Erleben präverbal, vorbewußt, dem archaischen Triebausdruck näher. Deshalb bindet sich die Triebenergie relativ leicht an die Sinneswahrnehmung der Musik (beim Musikhören). Der Trieb aber gehorcht dem Prinzip Anspannung und Entspannung, wechselt deshalb laufend seine Intensität, und damit wechselt auch die Intensität der musikalischen Wahrnehmung.
6. Innerhalb bestimmter Zeitspannen erlebt die Person Entspannung und ein Erholungsbedürfnis, das Bedürfnis, aus der Realitätsbindung zurückzuweichen — eine Regression. Man erkennt dies meistens an der Reduzierung

von Konzentration, d. h. psychische Energie wird von Sinnesempfindungen abgezogen. Die *Regression* hat mehrere Stufen. Hört man Musik und liest die Partitur mit, ist man überwiegend wachbewußt, ohne regressives Erleben. Hört man der Musik nur zu und projiziert das Zeitgefühl auf die musikalischen Zeitgestalten, so verliert man das zeitliche Evidenzgefühl, erlebt die Zeit im musikalischen Zeitstrom; zusätzlich kann das Raumgefühl schwinden; dann phantasieren vor allem Kinder visuelles Geschehen; und schließlich dämmert der Hörer ohne Bilder und läßt sich über das Tastgefühl berieseln. Auf noch tieferer Regressionsstufe schläft der Hörer ein. D. h. die Person zieht in der Regression psychische Energie von den Sinnesempfindungen ab.

Die Regression ist für jedermann lebensnotwendig, weil sie die psychische Beweglichkeit sichert. Personen ohne die Fähigkeit zur Regression erstarren. Mit ihrem permanenten Spannungswechsel innerhalb des Energiestroms eignet sich Musik besonders für die Regression im Dienste des Ich. Und mit ihrem Wechsel von Tempo und anderen agogischen Qualitäten haben Komponisten der psychischen Regression gedient.

7. P. Kutter (Die menschlichen Leidenschaften, Stgt.-Bln. 1978, S. 40) stellt fest, daß etwa 25 % der Patienten einer inneren Klinik an psychosomatischen Erkrankungen, etwa 50 % der Patienten von praktischen Ärzten an psychoneurotischen Störungen leiden. Zusammen mit den Drogenabhängigen kommt er zum Ergebnis, daß die Neurose zur Volksseuche geworden ist. Er begründet dies damit, daß unsere *Lernprozesse* und insgesamt unser *Bezug zur Umwelt kognitiv* sind und daß der emotional-affektive Anteil der Psyche verkümmert (vgl. auch P. -C. Kuiper, Die Verschwörung gegen das Gefühl, Stgt. 1980). Weil Musik der intensivste Ausdruck unserer Gefühle ist, hat *Musikerziehung* eine für die humane Existenz des Menschen *lebenswichtige Aufgabe*.
8. Musik ist eine präverbale menschliche Symbolik und unterscheidet sich grundlegend von der sprachlichen Symbolik. Wegen ihrer Unterschiede kann man die Symbolebenen nicht austauschen, d. h. man kann nicht *Musik* durch Sprache interpretieren, sondern man muß sie darstellen und *mit musikalischen Mitteln interpretieren* (vgl. Klausmeier, Musikalische Interpretation, Wien 1980). Musikpädagogik, die auf die Sprache rekurriert, die Musik sprachlich bewußt machen, und die Konflikte im sozio-musikalischen Umfeld sprachlich aufarbeiten will, anstatt musikalischen Ausdruck zu vermitteln, verfehlt ihr Ziel. (Vgl. G. Harrer, Hrsg., Grundlagen der Musiktherapie und Musikpsychologie, Stgt. 1975, S. 18 ff., daß Analyse von Musik ihren emotionalen Ausdruck mindert.)

9. Die angeborenen Bedingungen musikalischen Erlebens werden neuerdings durch die Gehirnchirurgie bestätigt. Während man bisher annahm, logisches Denken sei im Cortikalsystem, emotionales Erleben in der darunterliegenden grauen Gehirnsubstanz angesiedelt, hat die Chirurgie durch ihre Fähigkeit, den Balken (corpus callosum) durchzutrennen, neue Erkenntnisse gebracht. (Hier nach P. Watzlawick, *Die Möglichkeit des Andersseins*, Bern 1977/8). Wir besitzen 2 *Gehirnhälften mit unterschiedlichen Funktionen*: meistens dient die linke Hemisphäre der logischen, semantischen und phonetischen Repräsentation auf der Grundlage logisch-analytischer Aufschlüsselung (Sprache, Grammatik, Syntax, Lesen, Schreiben, Zählen, Rechnen). Die andere Hemisphäre erfährt die ganzheitlichen komplexen Zusammenhänge, Muster, Konfigurationen und Strukturen, die Gestalten und die Ganzheiten aufgrund eines Teiles (pars pro toto-Prinzip). Die Funktionen der rechten Hemisphäre decken sich weitgehend mit den Primärprozessen und dem Es der Freudschen Theorie (im Sinne von sprachlosem Denken und zeitlosen Inhalten). „*Experimente beweisen, daß Musik fast ausschließlich rechtshemisphärisch aufgenommen und verarbeitet wird*“ (S. 27). „*Ein Patient mit totaler linker Hemisphärektomie (chirurgische Entfernung der Hirnhälfte), konnte z. B. den Text eines Liedes singen, nicht aber die einzelnen Worte für sich, also außerhalb des Zusammenhanges (der Gestalt) des Liedes verwenden*“ (S. 23).
10. Für die Musikpädagogik ergibt sich aus diesen Überlegungen: Erstens ist Musik für die humane Existenz des Menschen lebensnotwendig. Entsprechend wichtig ist die Musikerziehung. Zweitens können Triebwünsche von Jugendlichen durch das Musikerlebnis sublimiert werden. D. h. es muß die Fähigkeit entwickelt werden, Triebwünsche an intensiven musikalischen Ausdruck zu binden. Dabei ist nicht die laute, sondern im Gegenteil die künstlerisch höher und differenzierter organisierte Musik stets auch die intensivere. Diese Aufgabe kann in der Hörerziehung nur durch musikalische Varianten vermittelt werden. Die Einstellung, musikalisches Verhalten oder gar das Bewußtsein (im Sinne der linken Hemisphäre) durch Sprache oder musikalische Formanalyse allein zu beeinflussen, ist Ideologie.

### *Summary*

*As regarded from the psycho-analytic approach, feelings are defined here as*

*impulse manifestations. Their primary quality is pressure, an inner tension which seeks a release, a mode of expression — emotion in the original sense of the word. Music consists of energy which in time occurs as sound waves and which, similar to emotion, alternates between tension and release. Music, therefore, is an adequate and the most intense expression of feelings. One experiences this expression in the state of regression. Music as an expressive symbol differs from language; the two symbolic systems are not interchangeable, and so improvement in the training of the auditory senses can only be achieved by the use of musical elements.*

Anmerkung:

- 1 Die psychische Energie ist virulent, und die Person besitzt die Fähigkeit, Sinnesorgane mit Energie zu besetzen oder sie von diesen abzuziehen. Bisweilen beobachtet man jemanden, der auf einen Gegenstand stiert, ohne ihn zu sehen, ohne ihn wahrzunehmen, im Zustand eines Tagtraumes. Ähnliches gilt für andere Sinnesorgane, auch für das Ohr. Allerdings kann man diesen Zustand beim Hören nur indirekt beobachten, wenn jemand nach einer Frage erst aufwacht und sie nicht beantworten kann. Gerade aus solchen Fehlleistungen, wenn die Person Sinnesempfindungen nicht mehr wahrnimmt, ist die Funktion von psychischer Energie zu erkennen.

Prof. Dr. Friedrich Klausmeier  
Kampstr. 22  
D-3052 Bad Nenndorf



## *Diskussionsbericht*

### *Anmerkungen und kritische Einwände*

Zum *Symbolbegriff* wird gesagt, daß Musik als Symbol aus dem präverbalen Bereich vom Kontext abhängig ist. Weder sind noch können Symbole eindeutig sein; im Falle der Musik wollen sie das auch gar nicht. Der Deutungsspielraum ermöglicht eine Konstruktion des Hörens (R. Böckle). Der musikalische Ausdruck kann als eine Symbolfunktion verstanden werden, welche der Hörer der Musik beilegt (G. Kleinen).

Zum *Energiebegriff* merkt H. de la Motte an, daß Freud selber sich geweigert habe, seine Theorie auf Musik anzuwenden, weil sie auf Musik nicht passe. Am Beispiel des kindlichen Spiels und in Zusammenhang mit der Spieltheorie Heckhausens läßt sich feststellen, daß Kinder immer wieder spannungsvolle Situationen aufsuchen. Es stellt sich daher die Frage, ob mit dem Energiebegriff auch spannungsaufsuchendes Verhalten erklärt werden kann (K.-E. Behne). G. Kleinen stellt die Frage, ob es nicht auch Funktionen von Musik gebe, die nicht Ausdruck sein wollen und auf die sich der Energiebegriff nicht anwenden läßt.

Zur *Funktionsteilung der beiden Gehirnhälften* wird dargelegt, daß Untersuchungen den Nachweis erbracht haben, daß Musiker mit der linken Hälfte des Gehirns hören, Nicht-Musiker dagegen mit der rechten. Bestimmte Kategorien der Anschauung, die auch Musik anbelangen und nicht sprachlich sein müssen, könnten wie auch intellektuelle Funktionen auf höherem zerebralen Niveau angesiedelt sein (H. de la Motte-Haber). Die Funktionen der beiden Gehirnhälften sind vermutlich nicht streng getrennt, sondern stehen in einem komplementären Wechselverhältnis zueinander (W. Pütz). Die hirnphysiologischen Untersuchungen der letzten fünf Jahre zeigen ein verwirrendes Bild. Offenbar ist die Aufgabenteilung des Gehirns wesentlich komplexer, als man sich das zunächst vorgestellt hat. Womöglich benutzen Musiker die Gehirnhälften anders als Nicht-Musiker. So wurde beispielsweise festgestellt, daß aufsteigende Melodien bei Musikern links besser gehört werden, absteigende dagegen besser rechts (K.-E. Behne).

Zum *Ausdruck von Gefühlen in Musik* wird der These „musikalische Gestalten sind unser Gefühlsausdruck und werden nicht mit schon existierenden Gefühlsqualitäten assoziiert“ widersprochen. Dem wird entgegengehalten, daß das, was Musik ausdrücken kann, auf außermusikalische Lernerfahrung zurückgehen muß. Freude und Trauer in Musik können nicht erlebt werden,

wenn sie nicht schon einmal außermusikalisch erlebt worden sind (K.-E. Behne). W. Klüppelholz weist auf Ähnlichkeiten musikalischer Bewegung mit außermusikalischen Bewegungsvorgängen, z. B. Körperbewegungen hin.

### *Stellungnahmen des Referenten*

Der Referent setzt den Begriff des (eindeutigen) Signals von dem des mehrdeutigen Symbols ab. Das Symbol ist eine Erscheinung, der eine Bedeutung gegeben wird, indem diese Erscheinung oder Sinneswahrnehmung mit psychischer Energie besetzt wird. Die Wahrnehmung ist umso intensiver, je mehr Energie zur Besetzung aufgebracht wird.

Die Zeitgestalt eines Musikstückes stellt der Referent noch einmal als die Grundlage des Musikerlebnisses heraus. In den vier aufsteigenden Achtel- und den darauffolgenden zwei Viertelnoten im Kinderlied „Alle meine Entchen . . .“ wird der musikalische Energiestrom angetrieben und mit den folgenden vier Achtel- und zwei Viertelnoten wieder zur Ruhe gebracht. Die Musik erhält einen vollkommen anderen Ausdruck, wenn etwa diese Zeitgestalt umgekehrt wird. Intensität der Musikwahrnehmung setzt voraus, daß psychische Energie an den in der Zeit verlaufenden Energiestrom der Musik gebunden wird. Wie im Referat ausgeführt, treten zu der musikalischen Zeitgestalt als dem Primären weitere Ausdrucksqualitäten wie Melodie, Harmonie u. a. m..

Der Komponist setzt allerdings nicht nur ein hohes Maß an Erlebnisfähigkeit voraus, sondern auch logisches Denkvermögen, welches nicht sprachlicher Natur sein muß, sodaß unterschiedliche Funktionen des Gehirns gleichzeitig und in Wechselwirkung zueinander beansprucht werden.

Weiter weist der Referent darauf hin, daß die Freud'sche Kunsttheorie von anderen weiterentwickelt worden ist. Er stellt außerdem fest, daß führende psychoanalytische Theoretiker seiner (Klausmeier's) Theorie und seinem Energiebegriff — der im Gegensatz zu Freud nicht auf Libido und Aggression bezogen ist, sondern auf dem Konzept von Spannung und Lösung basiert — nicht widersprochen haben.

Zur Frage nach spannungsaufsuchendem Verhalten erläutert F. Klausmeier, daß z. B. Kinder Motorik von außen erleben wollen, wenn sie ihre eigene Motorik nicht ausleben können. Das Ausleben der Motorik wird durch andere Reize ersetzt, d. h. Reize können auf unterschiedliche Wahrnehmung verschoben werden.

Heiner Gembris

## Aggression und Musik

Bereitschaft zu aggressivem Verhalten als Determinante musikalischer Wahrnehmung bei Jugendlichen

MATTHIAS OSTERWOLD

(für die Projektgruppe Musik und Aggression — TU Berlin<sup>1</sup>)

*Klaus-E. Behne (Hg.): Gefühl als Erlebnis - Ausdruck als Sinn. - Laaber: Laaber 1982.  
(Musikpädagogische Forschung, Band 3)*

### *Zur Problemstellung*

Musik realisiert sich selbst dann, wenn sie nur „gelesen“ werden sollte, erst durch Vorgänge der Wahrnehmung. Unmittelbar sinnlich wahrgenommene, „akustische“ Musik läßt so gut wie niemanden „kalt“. Daß ästhetische Merkmale der Musik nicht nur Affekte, sondern sogar Verhalten zu beeinflussen vermögen, weiß jeder Hörer aus eigener Erfahrung. Auf der emotionalen Wirksamkeit von Musik baut die Musiktherapie auf. Wie aber prädisponieren und beeinflussen soziale und psychische Merkmale der Hörer, deren Gefühls-lage, Verhaltensweisen, Einstellungen und Kenntnisse die Rezeption und Reaktion auf Musik? Gibt es so etwas wie eine allgemeingültige Ausdrucks-qualität von Musik, eine universale Affektsprache von Musik? Oder hört und reagiert jeder anders? Wie sind die Gewichte zwischen übereinstimmenden und differentiellen Reaktionen verteilt, welche Faktoren sind dafür verantwortlich?

Die Studie, über deren vorläufige Ergebnisse hier berichtet wird<sup>2</sup>, geht diesen Fragen am Beispiel dessen nach, inwieweit *Aggressivität als Persönlichkeitszug* auf die Beurteilung von Musik einwirkt.

### *Einige Forschungsergebnisse*

Während besonders die frühen Arbeiten der Musikpsychologie ihr Hauptaugenmerk auf die Erforschung *allgemeiner Rezeptionsstrukturen* richteten, etwa die Identifikation von Gefühlen, die mit verschiedenen Musiktypen verbunden werden, oder physiologische Reaktionen, tritt die Suche nach *differentiellen Faktoren musikalischer Wahrnehmung* zunehmend in den Vordergrund (vgl. z. B. die kritische Diskussion bei Jost 1969 und 1973). Forschungen zu De-

terminanten der musikalischen Präferenzen, der Art und Differenziertheit der Beurteilung haben u. a. die Rolle der *Komplexität* und der *Vertrautheit* der Musik, der *musikalischen Kenntnisse*, des *Alters*, des *Geschlechts* und anderer psychologischer Persönlichkeitsmerkmale untersucht (vgl. z.B. die Übersicht bei Brim 1978, Giacobbe & Graham 1978). Einige für unsere Forschungsfrage relevante Ergebnisse seien hier exemplarisch skizziert.

Jost (1969) hat in einem Vergleich von Jazzmusikern und Musikwissenschaftlern gezeigt, wie neben einem Grundkonsens über die affektiven und ästhetischen Merkmale die *Vertrautheit* mit bestimmter Musik die Beurteilung beeinflusst. De la Motte-Haber (1973) hat diskutiert und geprüft, wie sogar (oder vielleicht auch gerade?) bei Experten *Vorurteile* bzw. vorab eingespeiste *Informationen* das Urteil färben. Die Arbeit von Cattell & McMichael (1960) zeigte u. a., daß der *Geschlechtsunterschied* signifikant mit musikalischen Präferenzen verbunden ist, das Alter dagegen nicht.

Während offenkundig der Einfluß soziologischer und sozialpsychologischer Variablen auf die Musikwahrnehmung unstrittig ist, liegen widersprüchliche Ergebnisse über die Bedeutung psychologischer Persönlichkeitsmerkmale vor (vgl. die Diskussion bei Brim 1978, Giacobbe & Graham 1978). Eine Reihe von Forschungen scheint den Einfluß von Verhaltensmerkmalen auf die Einschätzung des emotionellen Gehalts und die Bewertung von Musik zu belegen, andere Untersuchungen erbringen keine signifikanten Unterschiede zwischen verschiedenen Gruppen.

Brim (1978) stellte fest, daß der Grad an *Dogmatismus* gegen seine Vermutung nicht negativ, sondern positiv bzw. curvilinear mit der Präferenz für eine Vielzahl musikalischer Stile verknüpft ist; im übrigen korreliert er positiv mit einer Abnahme der Differenziertheit des Urteils. Der Verhaltensstil der Angstabwehr, gemessen auf einem Kontinuum mit den Polen *Repression* — *Sensibilität* war nicht mit dem Grad an emotionellem Ausdruck, der der Musik zugeschrieben wurde, verbunden. Repression war positiv mit der Präferenz für musikalische Vielfalt, Sensibilität positiv mit dem Ausdruck von Angst gegenüber Musik verbunden.

Giacobbe & Graham (1978) konnten bei der Einstufung von Musikstücken auf den Skalen „glücklich — traurig“, „mag ich — mag ich nicht“, „gut — schlecht“ nur bei 6 von 204 Variablen signifikante Unterschiede zwischen „normalen“ und „aggressiven emotionell verwirrten“ Jungen im Alter von 9 bis 11 feststellen.

Konecni, Crozier & Doob (1976) dagegen zeigten einen Einfluß eines *momentanen unkompensierten Aggressionszustandes* auf die musikalische Präferenz. Wenn die Aggression nicht durch eine „Verletzung“ des Verursachers

verringert werden konnte, tritt Präferenz für Melodien eines geringeren Komplexitätsgrades auf als bei nicht aggressiv gemachten Versuchspersonen oder solchen, die ihre Aggression gegen den Verursacher ausagieren konnten.

## Hypothesen

Diese Untersuchung setzt nun bei der Fragestellung an, ob und welche *Musik als Ausgleichsinstrument einer latent vorhandenen Bereitschaft zu aggressivem Verhalten* wirken kann. Anlaß für eine solche Frage geben Phänomene alltäglichen musikalischen Verhaltens, etwa die Identifikation rebellisch-resignierter Jugendlicher mit harter, attackierender Rockmusik, aktuell z. B. im Punk Rock', etwa die Vorliebe autoritär-militanter Charaktere für Marschmusik, etwa die grölenden Gesänge frustrierter Trinker-Runden, aber auch die individuelle Erfahrung, die die Mitglieder der Gruppe bei sich übereinstimmend feststellten, in Zuständen unabgebauter Aggressivität eine erhöhte aktive wie passive Neigung zu „dynamischen“, „aggressiven“ Musikstücken zu verspüren. Diese Phänomene legen den Schluß nahe, daß latente oder auch manifeste Aggressionen bzw. Spannungen durch Identifikation mit der in der Musik wahrgenommenen oder ihr zugeschriebenen Aggressivität symbolisch abreagiert werden können.

Aufgrund dieser Überlegungen ergab sich die Vermutung, daß Hörer mit einem relativ hohen Aggressionspotential „aggressive“ Musik weniger als aggressiv, erregend oder negativ beschreiben, sondern eher als ausgleichend, beruhigend, positiv im Vergleich zu relativ gering aggressiven Personen. In einer Ausdehnung der Hypothese vermuten wir auch, daß umgekehrt „entspannte“, „ruhige“ Musik die symbolische Abreaktion bei Aggressiven behindert, mithin also eine negative Spannung beim Hörer erzeugt, während sie von Nicht-Aggressiven als entspannter und entspannender beurteilt wird. Wir gehen also davon aus, daß es eine Präferenz für solche Musiktypen gibt, deren Charakteristik dem Grad an individueller Aggressionsbereitschaft entspricht, und daß sich dies in der Beurteilung und Bewertung des Erregungs-/Beruhigungsgehalts vorgegebener musikalischer Reize ausdrückt.<sup>4</sup>

Natürlich wird die Beurteilung von Musik nicht allein vom persönlichen Aggressivitätspotential bestimmt, sondern von einer Reihe anderer Faktoren, die zweifellos ein größeres Gewicht als diese Variablen haben. In allererster Linie sind dies die ästhetischen Einzelmerkmale wie Gestaltqualitäten der Musik, die in einem gegebenen sozio-kulturellen Kontext als Zeichenkomplexe konventionalisierter Bedeutung einen Grundkonsens über deren

Beurteilung zu erzeugen scheinen (allerdings ohne daß gegenwärtig präzise dechiffrierbar wäre, wie dies geschieht; vgl. den Generalfaktor bei Jost 1969, er allerdings für verschiedene Musikbeispiele mit Anteilen von 41 % bis 80 % an der Gesamtvarianz erheblich variiert). Außerdem dürften die durch musikalische Massen- und Individualsozialisation erworbenen Präferenzen für musikalische Stile und Gattungen, die Bekanntheit einzelner Stücke, schließlich musikpraktische wie -theoretische Kenntnisse das Urteil maßgeblich prägen, wobei wir in einer weiteren Hypothese annehmen, daß jeweils bei Musikbeispielen, die als Stil oder auch als konkretes Stück bekannt bzw. vertraut sind und/oder mit der Stilpräferenz übereinstimmen, deren Erregtheits-/Erregungsgrad generell relativ niedriger eingeschätzt wird. Weiterhin könnten andere Persönlichkeitsmerkmale wie Alter, Geschlecht und verschiedene affektive und kognitive Verhaltensdispositionen, besonders diejenigen, die während der Aufnahme des musikalischen Reizes individuell gerade aktiviert waren oder situativ erzeugt werden, das Urteil färben. Ein Teil dieser Variablen wurde deshalb in die Untersuchung miteinbezogen. Ein allgemeines Wirkungsschema der Musikrezeption könnte etwa folgendermaßen aussehen:

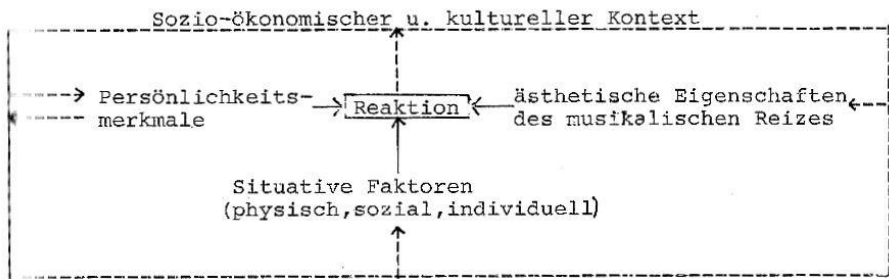


Abb. 1: Schematisches Modell der Musikrezeption

Explizit für die in unserer Untersuchung erhobenen Variablen bekommt das Modell folgende Form<sup>5</sup>



## *Untersuchungsdesign*

### Fragebogen

Im Dez. '80 und Jan. '81 wurde in 5 Testsitzungen von knapp 60 Min. Dauer an einem Gymnasium und einer Gesamtschule in Berlin insgesamt 188 Schülern im Alter von etwa 14 bis 17 Jahren ein Fragebogen vorgelegt auf dem diese zunächst personenbezogene Fragen beantworteten. Anschließend wurden 6 ausgewählte Musikbeispiele in Ausschnitten von 3 Min. Länge vorgespielt, die jeweils während einer Unterbrechung von 1,5 Min. in einem semantischen Differential vorgegebener polarer Adjektivskalen nach ihrem Erregungs-/Beruhigungspotential einzustufen waren.<sup>6</sup>

Zur Person wurden erhoben die sozio- demographischen Merkmale Geschlecht, Alter, Beruf von Vater und Mutter sowie Angaben zur musikalischen Sozialisation (Stilpräferenzen, musik. Praxis, Selbsteinschätzung musik. Kenntnisse).

Die Messung der Neigung zu aggressivem Verhalten wurde mithilfe der Skala „Aggressivität“ aus dem Freiburger Persönlichkeitsinventar (FPI 2) vorgenommen (vgl. Fahrenberg u. a. 1970, 1973).<sup>7</sup>

### Auswahl der Musikbeispiele

Nach subjektiver Einschätzung der Arbeitsgruppe wurden 6 gegensätzliche Musikbeispiele unter folgenden Gesichtspunkten ausgewählt: 1. maximaler Kontrast zwischen „Aggressivität“ und „Entspanntheit“, 2. stilistische Herkunft aus den Bereichen Klassik, Rock und Jazz, 3. die Stücke als solche sollten mit einer Ausnahme möglichst nicht bekannt und keine stereotypen Vertreter ihres Genres sein, um einen gewissen Überraschungseffekt zu ermöglichen, 4. hohes Maß an ästhetischer Homogenität innerhalb der Abschnitte.

#### Beispiel 1: (Klassik, bekannt)

Versungte Vokalfassung der „Air“ aus der Orchester-Suite D-Dur von J. S. Bach gesungen von den Swingle Singers. Für diese Version ist charakteristisch: fast gleichbleibende Dynamik mit mittlerer Lautstärke (mp), ein weiches, transparentes Klangbild swingende, dezente Schlagzeuggleitung und eine ruhige Baßlinie. Metrum ca. 60.

#### Beispiel 2: (Experimenteller Rock, unbekannt)

„Dead an Arrival“ von Throbbing Gristle (1980).<sup>1</sup> Gleichmäßiger, metallisch sägender



zwisehernder Grund-Beat, verzerrter Gitarrenklang, keine Melodiebildung, rhythmisch aufeinanderfolgende, elektronisch erzeugte, verzerrte Geräusche von meist pulsformigem Verlauf ohne harmonische Sequenzierung, collagenähnliche Akzente als Kontrast zum monotonen Grund-Beat. Metrum ca. 138.

#### Beispiel 3: (Soft Jazz, unbekannt)

„Odyssee“ von Terje Rypdal. Langgezogene, verhaltene Synthesizerklänge, kein Schlagzeug, verschwommen ineinander übergehende Klänge, durch extrem langsames Tempo ist die Melodie schwer faßbar, gleichförmige Dynamik, rhythmisch sehr freies, orgel- und geigenartiges schwingendes Klangbild. Metrum ca. 46.

#### Beispiel 4: (Klassik, unbekannt)

Ausschnitt aus dem 1. Satz der 7. Symphonie von Dimitri Schostakowitsch. Eine bohrende Ostinato-Melodie mit Gegenstimmen, wechselweise von verschiedenen Instrumentengruppen übernommen, grelle Dissonanzen, marschartiger Rhythmus mit Militäkapellen-Schlagzeug, allmähliche dynamische Steigerung vom f zum fff durch massiven Einsatz des Orchesterapparates. Metrum ca. 132.

#### Beispiel 5: (Minimal Music, unbekannt)

„Music for 18 Musicians“ von Steve Reich. Rhythmisch pulsierendes Gewebe aus an- und abschwellenden, konsonanten Klängen, unmelodisch im gewohnten Sinne, eher eine Art Klangfarbenmelodie; kontinuierliche rhythmisch überlappende Veränderung der dominanten Instrumentenfarben und des Tonhöhenschwerpunktes; beginnend mit Xylophon setzen die Instrumente sukzessiv ein, keine spezielle Rhythmusgruppe. Der Puls des Stückes liegt bei ca. 190.

#### Beispiel 6: (Free Jazz, unbekannt)

„Clay“ von Yosuke Yamashita. ° Besetzung Altsaxophon, Klavier, Schlagzeug, keinerlei erkennbare Melodiebildung, Figur- und Rhythmusfragmente, sehr kurze Unisono-Blöcke, gefolgt von freier Improvisation. Azyklisches, ständig schwankendes, sehr schnelles Metrum.

### Polaritätsprofil

Die Musikbeispiele wurden beurteilt auf einem sechsstufigen semantischen Differential (Stufen 1 — 6) mit 9 Polaritäten, die den semantischen Raum zur Beschreibung und Bewertung der Aggressivität, Erregtheit und Spannungswirkung der Musik abstecken sollten: erregend — beruhigend, friedlich — kämpferisch, anstrengend — erholsam, angenehm — unangenehm, bedrohlich — behaglich, ruhig — unruhig, anziehend — abstoßend, spannend — langweilig, befreiend — bedrückend.

## Ergebnisse und Diskussion

### Beschreibung der Stichprobe

Die auswertbare Stichprobe umfaßte zu etwa gleichen Teilen vom Gymnasium und von der Gesamtschule 182 Schiller, wovon 55,6% *Mädchen* und 44,4 % *Jungen* waren (n= 178). Die Schüler waren zwischen 14 und 20 Jahre alt. davon 86,5 % zwischen 15 und 17 Jahre (*Durchschnittsalter* 15,8; n = 180). Aufgrund der starken Konzentration auf wenige Jahrgänge konnte das Alter als möglicher Einflußfaktor auf die Musikbeurteilung nicht untersucht werden.

Im Hinblick auf die allgemeinen *musikalischen Präferenzen* der Schüler ergibt sich eine klare Rangfolge: Am häufigsten wird Rock-Musik gehört, dicht gefolgt von Schlager- und Disco-Musik (von der sie auch schwer abgrenzbar ist); es folgt mit größerem Abstand klassische Musik; die geringste, annähernd gleiche Aufmerksamkeit wird Jazz und Folkmusik zuteil.

	Rock		Schlager/ Disco		Klassik		Jazz		Folk/ Chanson	
	rel.	kum.	rel.	kum.	rel.	kum.	rel.	kum.	rel.	kum.
häufig	54,9	54,9	45,6	45,6	8,2	8,2	6,0	6,0	9,3	9,3
hin und wieder	26,4	81,3	27,5	73,1	26,9	35,1	19,8	25,8	14,8	24,1
selten	13,2	94,5	15,5	88,6	41,2	76,3	39,0	64,8	36,3	60,4
nie	3,8	98,3	9,9	98,5	19,2	95,5	29,1	93,9	34,6	95,0
fehlende Angabe	1,6	99,9	1,5	100,0	4,4	99,9	6,0	99,9	4,9	99,9

Tab. 1: Musikalische Präferenzen: „Welche Arten von Musik hören Sie gerne und wie oft?“ - Relative und kumulierte Häufigkeiten in %

42,5 % der Vpn spielen ein *Musikinstrument*, singen in einem Chor mit (meist wohl der Schulchor) oder sind in einer Band, machen also aktiv Musik. Noch 33,7 % würden gerne ein Instrument spielen, nur 23,8 % interessieren sich nicht dafür.

Die *Kenntnisse über Musik* werden insgesamt recht positiv, aber doch wohl realistisch beurteilt. 50,5 % halten sie für mittelmäßig, 36,8 % für gut, nur 2,7 % halten sie für sehr gut.

Bei der Transformation der Rohwerte-Skala der Aggressivität in eine dreistufige Skala, deren Intervalle nach dem FPI unter Berücksichtigung des

Geschlechts und des Alters so normiert sind, daß 54 % in die mittlere Gruppe fallen sollen und jeweils 23 % in die Randgruppen, ergibt sich, daß in unserer Stichprobe die mittlere (48,9 %) und die obere Gruppe (20,9 %) geringfügig unterrepräsentiert sind.

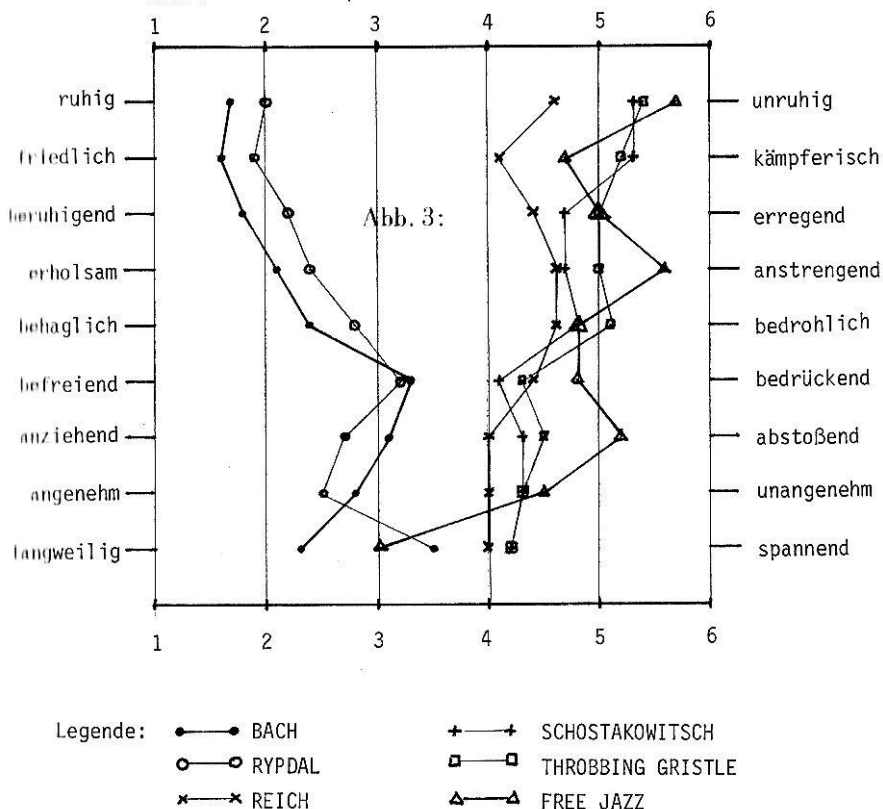
Der *Bekanntheitsgrad* der Musik, d. h. der Anteil derjenigen, die glauben, mindestens die Art der Musik zu kennen, variiert zwischen den Beispielen erheblich. Da der Anteil derjenigen, die das jeweilige Beispiel nicht nur in der Art, sondern als Stück zu kennen angeben, außer bei der populären *Air* von Bach, wo er bei 13 % lag, außerordentlich gering war (1,1 % – 4,5 %), wurde für die Auswertung die Variable „Bekanntheit“ durch Zusammenfassung der Ausprägungen „Stück bekannt“ und „Art bekannt“ dichotomisiert.

Der so gemessene Bekanntheitsgrad scheint die Angepaßtheit des musikalischen Materials an verbreitete Hörerfahrungen widerzuspiegeln. Denn ebenso wie die *Air* erreichen die an sich unbekannten Stücke von Schostakowitsch und Rypdal einen fast exakt gleich hohen Bekanntheitsgrad von ca. 80 %. Diese Stücke und die *Air* unterscheiden sich also hinsichtlich ihrer Bekanntheit nur dadurch, daß bei der *Air* ein größerer Teil genau dieses Stück zu kennen meint. Dieser Gruppe der drei „bekannten“ steht die Gruppe der „unbekannten“ Stücke gegenüber, deren Bekanntheitsgrad von 66,3 % für Free Jazz über 58 % bei Reich auf 50,6 % für das Rock-Stück von T. G. fällt. Daß ausgerechnet das Rock-Beispiel bei den Jugendlichen am unbekanntesten war, ist erstaunlich. Offenbar wirkte diese elektronische Geräuschemusik, die von T. G. als „industrial music“ bezeichnet wird, sehr ungewohnt und wurde trotz des durchlaufenden Beats möglicherweise gar nicht deutlich als Rock-Musik identifiziert.

### Beurteilung der Musikbeispiele

Der hinsichtlich der im semantischen Differential angebotenen Beurteilungsaspekte angestrebte Kontrast der ausgewählten Beispiele schlägt sich in der Beurteilung deutlich nieder (vgl. Abb. 3 und Tab. 2): Die Mittelwerte liegen überwiegend in der Nähe jeweils eines der beiden Pole, wobei die „Polung“ der Beurteilung in der Unterscheidung „aggressiver“ und „entspannter“ Begriffe innerhalb einzelner Stücke weitestgehend konsistent vorgenommen wurde, also einheitlich entweder mehr auf dem „aggressiven“ oder „entspannten“ Pol.

Abb.3: Polaritätsprofile der Musikbeispiele (Mittelwerte)



Es lassen sich klar zwei Gruppen von Beispielen mit jeweils sehr eng beieinanderliegenden, vielfach nicht signifikant voneinander abweichenden Mittelwerten, d. h. höchst ähnlichen Polaritätsprofilen unterscheiden: einmal die Gruppe der „aggressiven“, Spannung erzeugenden und negativ wirkenden Stücke mit Free Jazz, T. G., Schostakowitsch und Reich (in der Reihenfolge der häufigsten Rangordnung der Mittelwerte), schließlich klar davon getrennt die „ruhigen“, entspannten und positiv wirkenden Beispiele mit Rypdal und Bach.

An dem weitgehend auf allen Skalen gleichbleibenden Muster der Mittelwertrangordnung (Tab. 2) ist ablesbar, daß innerhalb des durch die Polaritäten abgesteckten semantischen Raumes eine eindimensionale Hierarchie dieser stilistisch-ästhetisch doch sehr gegensätzlichen Beispiele gebildet wer-

den könnte, deren gemeinsamer Faktor zutreffend als „Erregungs-/Beruhigungspotential“ bezeichnet werden mag. Eine Ausnahme stellt lediglich die Skala „spannend - langweilig“ dar, da sie, wie die Ergebnisse andeuten, einem anderen, ambivalenten semantischen Faktor der Neugierde und Überraschung (etwa: positiv erregend - negativ entspannend, interessant - uninteressant) zuzuordnen ist.

Tab. 2: Mittelwerte der Beurteilung und deren Rangordnung

Beispiel							Rangordnung d. Mittelwerte
	1	3	5	4	2	6	
	Bach	Rypdal	Reich	Schosta.	T.G.	Free J.	
ruhig -unruhig	1.7	2.0	4.6	5.3	5.4	5.7	1-3-5-4-2-6
friedlich -kämpferisch	1.6	1.9	4.1	5.3	5.2	4.7	1-3-5-6-2-4
beruhigend-erregend	1.8	2.2	4.4	4.7	5.0	5.0	1-3-5-4-2-6
erholsam-anstrengend	2.1	2.4	4.6	4.7	5.0	5.6	1-3-5-4-2-6
behaglich-bedrohlich	2.4	2.8	4.6	4.8	5.1	4.8	1-3-5-4-6-2
befreiend-bedrückend	3.3	3.2	4.4	4.1	4.3	4.8	3-1-4-2-5-6
anziehend-abstoßend	3.1	2.7	4.0	4.3	4.5	5.2	3-1-5-4-2-6
angenehm-unangenehm	2.8	2.5	4.0	4.3	4.3	4.5	3-1-5-4-2-6
langweilig-spannend	2.3	3.5	4.0	4.2	4.2	3.0	1-6-3-5-4-2

— : keine signifikante Abweichung der Mittelwerte (t-Test;  $\alpha \leq .05$ )

Der Kontrast zwischen den Beispielen und die Übereinstimmung der Vpn im Urteil scheinen u. a. vom semantischen Gehalt der Adjektivskalen abzuhängen. Wenn man die Polaritäten auf einem Kontinuum danach ordnet und gruppiert, inwieweit die Bedeutungen der Adjektive mehr eine Beschreibung des musikalischen Ausdrucks, des Eindrucks beim Hörer oder ein persönliches Werturteil enthalten, zeigt sich, daß die Extremität bzw. der Kontrast des Urteils sowie die Übereinstimmung der Höreinstufung beim Beschreibungsurteil am größten ist, schwächer wird bei den Wirkungsurteilen und am schwächsten ist bei Werturteilen (Tab. 3 und Abb. 3).

Tab. 3: Semantische Ordnung und Polung der Adjektivpaare

		+ Pole	—	$\bar{s}$	$\bar{z}$
Sachurteil ↓ Werturteil	Beschreibung	ruhig	-unruhig	.89	.78
	des Ausdrucks	friedlich	-kämpferisch	.89	1.04
		beruhigend	-erregend	.95	1.15
	Beschreibung	erholsam	-anstrengend	1.03	1.12
	der Wirkung	behaglich	-bedrohlich	1.04	1.31
		befreiend	-bedrückend	1.29	1.81
	Bewertung	anziehend	-abstoßend	1.29	1.63
		angenehm	-unangenehm	1.33	1.51
		langweilig	-spannend	1.45	1.89

$\bar{s}$  : durchschnittliche Standardabweichung über alle Musikbeispiele

$\bar{z}$  : durchschnittliche Abweichung der Mittelwerte von den Extremwerten (1 bzw. 6)

Allerdings sind insgesamt die Abweichungen in den Einstufungen bei allen Beispielen und auf allen Skalen relativ gering. Diese niedrige Urteilsvarianz ist vermutlich wesentlich auf die ästhetische Homogenität und Kraßheit der Beispiele zurückzuführen, d. h. daß die 'Ausdrucksqualitäten, Gestalteigenschaften und der Informationsgehalt der musikalischen Stimuli die individuelle Beurteilung auf den vorgegebenen Skalen weitgehend dominieren, sodaß die Leithypothese, bzw. allgemeiner gesagt der Resteinfluß der gemessenen personenbezogenen Variablen auf die Musikbeurteilung schwer prüfbar ist.

### *Aggressivität und Musikbeurteilung*

#### Prüfungskriterien der Hypothese

Die Feststellbarkeit einer signifikanten quantitativen Beziehung zwischen den Werten der Aggressionsskala und den Werten auf den polaren Skalen des semantischen Differentials, bezogen auf die einzelnen Musikbeispiele, wäre das Kriterium der Bestätigung des allgemeinen Teils unserer Hypothese, daß eine Beziehung zwischen Aggressivität und Musikbeurteilung besteht; die Richtung dieser Beziehung, je nach Art des musikalischen Reizes, Kriterium der Prüfung der spezifizierten Hypothese.

Die Richtung der Beziehung ist, mit Ausnahme der Skala „spannend-langweilig“, beschreibbar durch eine Unterscheidung der beiden Pole aller übrigen im semantischen Differential enthaltenen Polaritäten in den „erregten“, „aggressiven“, „negativen“ Pol und den „nicht-aggressiven“, „entspannten“, „positiven“ Pol, nach der sich, wie oben gezeigt, die Musikbeispiele konsistent in zwei Gruppen „aggressiver“ und „entspannter“ Musik einteilen lassen. Eine entsprechende Polung der Adjektivskalen gemäß dieser Unterscheidung wurde in Abb. 3 und Tab. 2 u. 3 vorgenommen.

Im Idealfall sollte nun auf allen Skalen des Polaritätsprofils eine signifikante Beziehung zwischen Aggressivität und Beurteilung bestehen, die Richtung dieser Beziehung sollte (im Sinne der beschriebenen Gleichrichtung der Polaritäten) auf allen Skalen gleich sein. Für die spezifische Formulierung der Hypothese sollte demnach die Richtung des Zusammenhangs zwischen Aggressivität und Musikbeurteilung bei denjenigen Stücken, die nach der Gesamtbeurteilung als „aggressive“ gelten können, nämlich Free Jazz, T. G., Schostakowitsch und Reich negativ, für die „entspannten“ Bach und Rypdal positiv sein.

Da offenbar die Musikbeurteilung nur in begrenztem Umfang von dem persönlichen Aggressivitätspotential abhängig ist, war nicht zu erwarten, daß sich auf allen Dimensionen und für alle Musikbeispiele signifikante Beziehungen würden feststellen lassen. Es kommt auf dieser Stufe der Untersuchung also mehr darauf an, überhaupt einen systematischen Effekt der Aggressivität auf die Musikbeurteilung nachzuweisen, d. h. insbesondere die Konsistenz der Richtung oder Polung der Beziehungen innerhalb des jeweilig untersuchten Beispiels aufzuzeigen, und den Versuch zu unternehmen, durch die Konstanthaltung anderer Faktoren, die vermutlich oder offensichtlich intervenierend die Musikbeurteilung beeinflussen, den Effekt der Aggressivität klarer herauszudestillieren, etwa durch Bildung von Teilstichproben.

Sobald bei einem Musikstück signifikante Beziehungen vorhanden und hinsichtlich ihrer Polung konsistent sind, können zur Erhärtung des Zusammenhangs bzw. zur Erweiterung der Interpretation auch solche Beziehungen gleicher Richtung herangezogen werden, die nicht das geforderte Signifikanzniveau von  $p < 5\%$  erreichen, aber ebenfalls relativ niedrige Irrtumswahrscheinlichkeiten aufweisen. Denn wenn diese Beziehungen mit den signifikanten Ergebnissen und untereinander in ihrer Polung übereinstimmen, dürfte dies schwerlich als zufallsbedingt anzunehmen sein.

## Ergebnisse in der Gesamtstichprobe

Von den Pearson-Korrelationskoeffizienten zwischen Aggressivität (Rohwerte-Skala) und Musikbeurteilung für sämtliche Skalen und Beispiele (6 x 9 = 54) sind 7 (ca. 13 %) auf den 5 %-Niveau, davon 2 auf dem 1 %-Niveau signifikant. Dies ist zwar eine sehr geringe Zahl, aber keines dieser Ergebnisse widerspricht der Hypothese; allerdings liegen für Bach, Schostakowitsch und Free Jazz keine signifikanten Korrelationen in der Gesamtstichprobe vor (Tab. 4).

Tab. 4: Signifikante Korrelationen Aggressivität vs. Musikbeurteilung in der Gesamtstichprobe ( $p \leq .05$ )

Musikbeispiel	Beziehung	Korrelationskoeffizient r	Signifikanz p
Throbbing Gristle	Agg+--→ beruhigend+	- .19	.01
Typdal	Agg+--→ kämpferisch+	+ .16	.03
	Agg+--→ unruhig+	+ .15	.04
	Agg+--→ bedrohlich+	+ .15	.04
Reich	Agg+--→ anziehend+	- .20	.01
	Agg+--→ behaglich+	- .16	.03
	Agg+--→ angenehm+	- .14	.05

Die geringe Zahl signifikanter Beziehungen innerhalb der bivariaten Analyse hat uns veranlaßt, den Einfluß anderer personenbezogener Variablen, die in dem Fragebogen erhoben wurden, auf die Musikbeurteilung zu untersuchen und die wichtigsten Faktoren, bei denen ein gewisser Einfluß feststellbar oder zu vermuten war, konstant zu halten. Dies betrifft den theoretischen Modellvorstellungen gemäß die musikalische Sozialisation und das Geschlecht. Im Bereich der erhobenen Variablen zur musikalischen Sozialisation ist die *Bekanntheit der Musikstücke* gegenüber den musikalischen Kenntnissen und Präferenzen sicherlich der wichtigste Faktor. Die Vermutung, daß jemand, der mit einem bestimmten Musikstück oder zumindest der stilistischen Gattung, der es entstammt, vertraut ist, i.d.R. dieses Stück, unabhängig von dessen sonstigem Charakter, als weniger offensiv, aufreizend etc. empfindet als ein unerfahrener Hörer, daß also Bekanntheit die „negative“ Reaktion dämpft, erwies sich als weitestgehend zutreffend. Sie wird in den Ergebnissen



recht eindrucksvoll belegt in der Weise, daß bei allen signifikanten Mittelwertabweichungen ( $17; a < .05$ ) der Mittelwert der Vpn, die mit der Art der Musik vertraut sind, in bezug auf den „negativen“ Pol der Skalen relativ niedriger ist. Dabei zeigt sich, wie es auch plausibel ist, daß auf die Variable „Bekanntheit“ ausschließlich nur solche Adjektivpaare sensibel reagieren, die die Wirkung der Musik bewertend beschreiben; für die mehr deskriptiven Aspekte „unruhig-ruhig“, „kämpferisch-friedlich“, „erregend-beruhigend“ liegen keine signifikanten Korrelationen vor, obwohl die Mittelwertdifferenzen i.d.R. dieselbe Polung haben wie bei den anderen Skalen. Es gibt unter den insgesamt 54 Mittelwertvergleichen überhaupt nur 5 Ausnahmen mit extrem hoher Irrtumswahrscheinlichkeit.

Der *Geschlechtsunterschied* hat, wie der FP1 nachweist, Einfluß auf die Aggressivität (Frauen erreichen im Durchschnitt niedrigere Aggressivitätswerte als Männer). Es ist nicht auszuschließen, daß durch die Bedingungen geschlechtsrollenspezifischer Sozialisation auch direkte Unterschiede in der Beurteilung von Musikstücken durch Männer und Frauen bestehen. Bei einem Vergleich der Mittelwerte (t-Test) in der Musikbeurteilung bei weiblichen und männlichen Vpn zeigen sich kaum nennenswerte und systematisch interpretierbare Unterschiede. Verteilt auf verschiedene Beispiele liegen nur 3 signifikant ( $p < .05$ ) voneinander abweichende Mittelwertpaare vor. Allerdings treten bei einer Aufteilung der Gesamtstichprobe nach Geschlecht in den Korrelationen zwischen Aggressivität und Musikbeurteilung beträchtliche Unterschiede bei Männern und Frauen auf (s. u), so daß das Geschlecht einer der--differenzierenden Faktoren für den Einfluß der Aggressivität auf die Beurteilung zu sein scheint.

### Korrelationen in Teilstichproben

Im Hinblick auf den Zusammenhang von Aggressivität und Musikbeurteilung wurden die Pearson-Korrelationen nochmals gerechnet, und zwar nach einer Zerlegung der Stichprobe in Teilstichproben nach dem Geschlecht und der Bekanntheit der Musik, wobei jeweils die Merkmalsausprägungen dieser Variablen zunächst einzeln, dann kombiniert konstant gehalten wurden, um möglicherweise den spezifischen Effekt der Aggressivität deutlicher hervortreten zu lassen bzw. die Quellen der Varianz in der Musikbeurteilung genauer bestimmen zu können.

Da die ermittelten Ergebnisse eine Modifikation, Ergänzung und Differenzierung unserer Hypothese nahelegen, wird hier zunächst keine die Musikbei-

spiele zusammenfassende Auswertung vorgenommen, sondern eine Darstellung und Analyse der Ergebnisse der einzelnen Musikbeispiele gegeben werden, um damit die in den Beispielen erkennbaren Muster zu verdeutlichen.

Bach:

Wie oben gesagt, ergeben sich auf der Ebene der Gesamtstichprobe für die Air von Bach keine signifikanten Zusammenhänge zwischen Aggressivität und Musikbeurteilung. Eine Erklärung dafür könnte sein, daß die Air in der Auswahl das einzige wirklich populäre, dabei zugleich ein ruhiges und hörfreundliches Stück ist, so daß möglicherweise Effekte der Aggressivität durch diese Faktoren überlagert werden. Eine Aufschlüsselung der Gesamtstichprobe nach Geschlecht und Bekanntheit der Musik zeigt nun aber doch, wenn auch schwach, systematische Effekte der Aggressivität, und zwar in gegensätzlicher Richtung für die Teilstichproben „Frauen, denen Stück oder Art der Musik unbekannt ist“, und „Männer, denen Stück oder Art der Musik bekannt ist“.

Für die Frauen, denen die Musik unbekannt vorkommt, ergibt sich ein Muster durchgängig „positiverer“ Beurteilung bei höherer Aggressivität (und zwar für die Urteile: „friedlich“, „angenehm“ mit  $r \geq -0.511$  und  $p = .03$ ; „behaglich“ mit  $r = -0.45$  und  $p = .07$ . erholsam“, „befreiend“, „anziehend“ mit  $r \geq -0.23$  und  $p \leq .21$ )<sup>11</sup>, für Männer, denen die Musik bekannt vorkommt, ein Muster „negativerer“ Beurteilung bei höherer Aggressivität (Urteile: „bedrückend“ mit  $r = +0.20$  und  $p = .08$ ; „anstrengend“, „abstoßend“, „langweilig“, „unangenehm“, „bedrohlich“ mit  $r \geq +0.14$  und  $p \leq .17$ ).

Tab. 5 Korrelationskoeffizienten <sup>1 2</sup> BACH		Gesamtstichprobe	FRAUEN			MÄNNER		
			gesamt	Musik		gesamt	Musik	
				bekannt	unbek.		bekannt	unbek.
ruhig	-unruhig	- .06	- .10	- .18 <sup>+</sup>				
friedlich	-kämpferisch				- .52*	- .10		
beruhigend	-erregend					+ .08		+ .43 <sup>+</sup>
erholsam	-anstrengend		- .06		- .34	+ .08	+ .18 <sup>+</sup>	
behaglich	-bedrohlich		- .15 <sup>+</sup>		- .45 <sup>+</sup>	+ .11	+ .14	
befreiend	-bedrückend		- .11		- .26	+ .10	+ .20 <sup>+</sup>	
anziehend	-abstoßend		- .10	- .08	- .23	+ .09	+ .18 <sup>+</sup>	
angenehm	-unangenehm		- .08		- .51*	+ .10	+ .15	
langweilig	-spannend		+ .08	+ .09		- .14	- .17 <sup>+</sup>	
n		146	78	64	14	68	53	15

Legende für Tab. 5–10: Signifikanz: \*\* ( $p \leq .01$ ) \* ( $p \leq .05$ ) + ( $p \leq .1$ )

## Throbbing Gristle:

Die Hypothese, daß höhere Aggressivität zu einer positiveren Beurteilung von „aggressiver“ Musik führt, hatte sich bei dem unzweifelhaft als aggressiv eingestuften Stück von T. G. innerhalb der Gesamtstichprobe nur auf der Skala „erregend-beruhigend“ erhärten lassen. Die Bildung von Teilstichproben zeigt nun, daß dieser Zusammenhang speziell für die Mädchen gilt, und zwar unabhängig davon, ob ihnen die Musik bekannt ist oder nicht („angenehm“, „erholsam“ mit  $r = -.21$  und  $p \leq .04$ ; „beruhigend“, „befreiend“, „anziehend“ mit  $r \geq .151$  und  $p < .1$ ). (Frauen allgemein: 7 von 9 Skalen übereinstimmend positiv gepolt mit  $p \leq .27$ ; besonders einheitliches Muster gleicher Polung auch bei Frauen, denen die Musik bekannt ist: 6 von 9 Korrelationen  $p \leq .2$ ; Musik unbekannt: 4 von 9 Korrelationen  $p \leq .2$ ) Für die männlichen Vpn ist dagegen kein systematischer Zusammenhang erkennbar.

Tab. 6 Korrelationskoeffizienten THROBBING GRISTLE	Gesamtstichprobe	FRAUEN			MÄNNER		
		gesamt	Musik		gesamt	Musik	
			bekannt	unk.		bekannt	unk.
ruhig -unruhig	-.07	-.09	-.13				
friedlich -kämpferisch		-.07	-.16			+.21	-.14
beruhigen-erregend	-.19**	-.18 <sup>+</sup>	-.30*		-.18 <sup>+</sup>		-.19
erholsam -anstrengend		-.21*	-.15	-.29*		+.18	
behaglich-bedrohlich						+.29 <sup>+</sup>	
befreiend-bedrückend	-.09	-.15 <sup>+</sup>	-.13	-.17			
anziehend-abstoßend	-.09	-.15 <sup>+</sup>		-.39**			
angenehm-unangenehm	-.10 <sup>+</sup>	-.21*	-.14	-.27 <sup>+</sup>		+.25	
langweilig-spannend							
n	146	78	46	32	68	25	42

Terje Rypdal;

Die komplementäre Hypothese, daß nicht-aggressive Musik durch aggressivere Personen „negativer“ beurteilt wird als von weniger aggressiven, hatte sich innerhalb der Gesamtstichprobe auf den Skalen „friedlich-kämpferisch“, „bedrohlich-behaglich“, „ruhig-unruhig“ erhärten lassen. Die Aufgliederung der Stichprobe zeigt nun, daß dieser Zusammenhang sehr deutlich für die männl. Vpn zutrifft, unabhängig davon, ob ihnen die Musik bekannt ist oder nicht (Männer insgesamt: „unruhig“ mit  $r = +.29$  und  $p = .01$ ; „anstrengend“, „bedrohlich“ mit  $r = +.21$  und  $p \leq .05$ ; „kämpferisch“, „unangenehm“, „bedrückend“ mit  $r \geq +.16$  und  $p \leq .1$ ; „langweilig“ mit  $r = -.14$  und  $p = .13$ ). Das Muster läßt sich jedoch nicht für weibliche Vpn nachweisen; vielmehr gilt für weibl. Vpn, denen die Musik unbekannt ist, der gegenteilige Zusammenhang hochsignifikant

auf 3 Skalen („angenehm“, „spannend“, „anziehend“ mit  $|- .62| \leq r \leq |- .77|$  (!) und  $p \leq .04$ ).

Tab. 7 Korrelationskoeffizienten RYPDAL	Gesamtstichprobe	FRAUEN			MÄNNER		
		gesamt	Musik		gesamt	Musik	
			bekannt	unbek.		bekannt	unbek.
ruhig -unruhig	+ .15 *				+ .29 **	+ .31 **	+ .24
friedlich -kämpferisch	+ .16 *	+ .14	+ .14	+ .36	+ .18 +	+ .14	+ .29
beruhigend-erregend							
erholsam -anstrengend	+ .07				+ .21 *	+ .17	+ .31
behaftlich -bedrohlich	+ .15 *				+ .21 *	+ .18 +	+ .30
befreiend -bedrückend	+ .06				+ .16 +	+ .17	+ .20
anziehend-abstoßend				- .62 *			
angenehm-unangenehm	+ .09			- .77 **	+ .17 +	+ .20 +	+ .09
langweilig-spannend	- .06			+ .70 *	- .14	- .12	- .21
n	146	78	68	9	68	49	19

#### Schostakowitsch:

Bei dem Satz aus der 7. Symphonie von Schostakowitsch ließen sich in der Gesamtstichprobe keine signifikanten Zusammenhänge zwischen Aggressivität und Musikbeurteilung feststellen. Aber ähnlich, wie bei den vorangegangenen Musikbeispielen erweist sich, daß die Aggressivität geschlechtsspezifisch wirksam wird. Wie schon bei dem ersten „aggressiven“ Beispiel, der Musik von T. G., zeigt sich bei den Korrelationen in der Teilstichprobe der Mädchen, daß die Aggressivität einen in sich konsistenten Effekt ausübt, der allerdings in seiner Polung unserer Hypothese entgegengerichtet ist („erregend“, „abstoßend“, „bedrohlich“ mit  $r \geq + .16$  und  $p \leq .08$ ; „anstrengend“, „bedrückend“, „kämpferisch“ mit  $r \geq + .13$  und  $p \leq .13$ ). Es gilt bei einer weiteren Unterteilung der weibl. Vpn nach dem Kriterium der Bekanntheit der Musik der Zusammenhang, daß aggressive (weibl.) Personen das Musikbeispiel „negativer“ beurteilen, nur dann, wenn ihnen Stück oder Art der Musik bekannt vorkommen, dann allerdings recht deutlich („erregend“ mit  $r = + .31$  und  $p = .01$  (!); „anstrengend“ mit  $r = + .26$  und  $p = .02$ ; „abstoßend“, „bedrückend“, „unangenehm“, „bedrohlich“ mit  $r \geq + .16$  und  $p < .1$ ). Erstaunlicherweise deutet sich aber ein *umgekehrter* Zusammenhang an bei denjenigen, denen die Musik unbekannt vorkommt („angenehm“ mit  $r = -.59$ , „erholsam“ mit  $r = -.50$  und  $p \leq .05$ ; „befreiend“ mit  $r = -.48$  und  $p = .06$ ; „beruhigend“ mit  $r = -.33$  und  $p = .17$ ). In der Gesamtstichprobe der Männer wird kein Effekt sichtbar, lediglich bei den männl. Vpn, denen das Stück unbekannt ist, zeigen sich Ansätze einer Tendenz, die der Hypothese entgegengerichtet ist und sich damit gegenläufig zum Muster bei den weibl.

Vpn, denen die Musik unbekannt ist, verhält („langweilig“ mit  $r = -.44$  und  $p = .05$ ; „unruhig“, „erregend“ mit  $r \geq +.33$  und  $p \leq .12$ ).

Tab. 8 Korrelationskoeffi- zienten SCHOSTAKOWITSCH	Gesamt- stich- probe	FRAUEN			MÄNNER		
		gesamt	Musik		gesamt	Musik	
			bekannt	unk.		bekannt	unk.
ruhig -unruhig							+.37 <sup>+</sup>
friedlich -kämpferisch		+.13	+.11		-.12	-.11	
beruhigend-erregend	+.08	+.17 <sup>+</sup>	+.31 <sup>**</sup>	-.33			+.33
erholsam-anstrengend		+.14	+.25 <sup>*</sup>	-.50 <sup>*</sup>			
behaftlich-bedrohlich		+.16 <sup>+</sup>	+.16 <sup>+</sup>				
befreiend-bedrückend	+.11 <sup>+</sup>	+.13	+.18 <sup>+</sup>	-.49 <sup>*</sup>			
anziehend-abstoßend	+.12 <sup>+</sup>	+.17 <sup>+</sup>	+.19 <sup>+</sup>				
angenehm-unangenehm			+.18 <sup>+</sup>	-.59 <sup>*</sup>			
langweilig -spannend				-.29			-.44 <sup>*</sup>
n	146	78	66	12	68	50	15

Reich:

Das Musikbeispiel von Reich war, von einem Teil der Arbeitsgruppe unerwartet, von einem anderen erwartet, durch die Vpn in der Gesamtbeurteilung als aggressives“ Stück eingestuft worden. Bezogen auf diese Einstufung war die Hypothese bereits in der Gesamtstichprobe auf 3 Beurteilungsskalen bestätigt worden (vgl. Tab. 4). Diesem Muster entsprechen, dabei teilweise auch auf weiteren Skalen, die Beziehungen in sämtlichen Teilstichproben (Frauen insgesamt: „ruhig“ mit  $r = -.23$ , „behaftlich“ mit  $r = -.20$  und  $p \leq .04$ ; „anziehend“ mit  $r = -.15$  und  $p = .1$ ; „angenehm“ mit  $r = -.11$  und  $p = .17$ . Männer insgesamt: „anziehend“ mit  $r = -.25$  und  $p = .02$ ; „angenehm“, „unruhig“ (gegenläufig!) mit  $r = |\pm .16|$  und  $p = .1$ ; „beruhigend“, „behaftlich“ mit  $r = +.13$  und  $p = .15$ ).

Ebenfalls entsprechen sämtliche auf 5 %- oder 10 %-Niveau signifikanten Korrelationen bei zusätzlicher Unterscheidung nach Bekanntheit der Musik in ihrer Richtung der Hypothese; dabei scheint sowohl bei weibl. wie bei männl. Personen die Aggressivität in der Gruppe derer, denen die Musik bekannt vorkommt, einen deutlicheren Effekt zu bewirken (hochsignifikante Urteile z. 13. bei weibl. Vpn, Musik bekannt: „ruhig“ mit  $r = -.43$  und  $p = .001$  und „behaftlich“ mit  $r = -.32$  und  $p = .01$ ).

Tab. 9

Korrelationskoeffizienten

REICH

	Gesamtstichprobe	FRAUEN			MÄNNER		
		gesamt	Musik		gesamt	Musik	
			bekannt	unbek.		bekannt	unbek.
ruhig -unruhig		-.23*	-.43**		+.16 <sup>+</sup>	+.25 <sup>+</sup>	
friedlich -kämpferisch						-.21	
beruhigend-erregend					-.13		-.30*
erholsam -anstrengend	-.09						
behaglich-bedrohlich	-.16*	-.20*	-.32**		-.13	-.19	
befreiend-bedrückend	-.06		-.23*				
anziehend-abstoßend	-.20**	-.15 <sup>+</sup>		-.33*	-.25*	-.28*	-.18
angenehm-unangenehm	-.14*	-.11		-.27 <sup>+</sup>	-.16 <sup>+</sup>	-.16	
langweilig -spannend							
n	146	78	48	30	67	35	31

## Free Jazz

In der Gesamtstichprobe war keinerlei Einfluß der Aggressivität auf die Beurteilung des Free-Jazz-Stückes erkennbar gewesen. Einen Hinweis zur Erklärung gibt möglicherweise der Umstand, daß dieses Stück, wie u. a. an seinen extremen Mittelwerten ablesbar, auf die einhelligste und stärkste Ablehnung gestoßen ist, so daß Aggressivitätsunterschiede bei der Beurteilung nicht zum Tragen gekommen sind.

Auch bei den Teilstichproben ergibt sich kein klares Bild. Die einzige auf 5 %-Niveau signifikante Korrelation ergibt sich bei den weiblichen Hörern, denen die Musik bekannt vorkommt, für das Urteil „erregend“ ( $r = +.26$  und  $p = .03$ ). Immerhin zeigen die ihrer Größe nach geordneten Korrelationskoeffizienten bei den weiblichen Vpn, denen die Musik unbekannt vorkommt, bei 7 der 9 Dimensionen eine übereinstimmende und unserer Hypothese entsprechende Polung, d. h. „positivere“ Beurteilung durch Aggressivere ( $|-15| \leq r \leq |-3|$  und  $.10 \leq p \leq .26$ ), während in der gesamten wie den nach Bekanntheit geteilten Stichproben der männlichen Vpn ein gegenläufiges Muster, allerdings mit ebenfalls relativ niedrigen Signifikanzniveaus erkennbar wird.

Tab. 10 Korrelationskoeffi- zienten FREE JAZZ (Yamashita)	Gesamt- stich- probe	FRAUEN			MÄNNER		
		gesamt	Musik		gesamt	Musik	
			bekannt	unk.		bekannt	unk.
ruhig -unruhig	+ .10	+ .15 <sup>+</sup>		-.19	+ .17 <sup>+</sup>	+ .18	+ .18
friedlich -kämpferisch	+ .10			-.17	+ .18 <sup>+</sup>		+ .22
beruhigend-erregend			+ .26*	-.26	-.17 <sup>+</sup>	-.20 <sup>+</sup>	
erholsam -anstrengend				-.15			
behaglich -bedrohlich				-.17	+ .12		
befreiend -bedrückend	+ .08		+ .17 <sup>+</sup>	-.29 <sup>+</sup>	+ .11		+ .20
anziehend-abstoßend				-.28			+ .35 <sup>+</sup>
angenehm-unangenehm							+ .17
langweilig-spannend				-.17			
n	146	77	57	20	67	43	19

### *Überblick und Diskussion der ermittelten Zusammenhänge zwischen Aggressivität und Musikbeurteilung*

Die Ausgangshypothese, daß der Grad aggressiver Prädisposition von Hörern die Beurteilung des Aggressions- bzw. Erregungsgehalts von Musikstücken jeweils gegenläufig beeinflußt, kann in dieser allgemeinen Form nach der bisher vorgenommenen Auswertung der erhobenen Daten nicht oder zumindest nicht hinreichend als erhärtet angesehen werden.

Zwar stehen die für die Gesamtstichprobe auf 5 %-Niveau signifikanten Korrelationen zwischen Aggressivität und Musikbeurteilung der Hypothese nicht entgegen; sie bedarf jedoch einer weit eingehenderen Überprüfung sowie offenkundig einer Differenzierung und Modifikation unter genauerer Berücksichtigung und Kontrolle der ästhetischen Eigenschaften der jeweiligen musikalischen Stimuli sowie wichtiger zusätzlicher Hörermerkmale. Dies zeigte die Aufspaltung der Gesamtstichprobe in nach Geschlecht und nach Bekanntheit der Musik geteilte Stichproben.

1. Innerhalb der Gesamtstichprobe ist die Zahl der ermittelten signifikanten Korrelationen gering (7 von 54 möglichen mit  $p \leq .05$ ). Sie konzentrieren sich im übrigen auf wenige Stücke der Auswahl (jeweils 3 für Rypdal und Reich, 1 für T. G.) bzw. zeigen keine (Bach) oder nur schwache, in sich zwar konsistente, aber zur Hypothese gegenläufige Tendenzen eines Zusammenhangs (Schostakowitsch und Free Jazz).

2. Die Aufteilung der Gesamtstichprobe nach dem Geschlecht der Hörer hat gezeigt:
- a. Zusammenhänge zwischen Aggressivität und Musikbeurteilung werden je nach Geschlecht bei unterschiedlichen Musikbeispielen sichtbar bzw. sind deutlich unterschiedlich stark ausgeprägt.
  - b. Diese Zusammenhänge haben teilweise eine innerhalb eines Musikbeispiels zwar übereinstimmende oder weitgehend übereinstimmende Richtung, sie sind jedoch für weibliche und männliche Hörer bei einzelnen Musikbeispielen gegenläufig. Dies wird besonders dann sichtbar, wenn die männlichen und weiblichen Teilstichproben weiter danach untergliedert werden, ob den Hörern die Musik der Beispiele bekannt vorkam oder nicht.

Zu a: So war bei der Musik von T. G. („aggressiv“) der nach der Hypothese vermutete Zusammenhang, nämlich eine „positive“ Beurteilung bei höherer Aggressivität, nur bei den Schülerinnen gegeben, bei den Schülern dagegen nicht. Umgekehrt beurteilen nur männl. Vpn die Musik von Rypdal („nicht-aggressiv“) bei höherer Aggressivität „negativer“, für weibl. Vpn war kein deutlicher Zusammenhang erkennbar. Bei der Musik von Reich (als „aggressiv“ eingestuft) stimmt die Tendenz des Zusammenhangs sowohl bei Mädchen wie bei Jungen mit der Hypothese überein, sie ist jedoch bei den Mädchen deutlicher ausgeprägt. Bei Schostakowitsch („aggressiv“) bestehen keine Zusammenhänge bei den männl. Vpn, während bei den weibl. Vpn eine, wenn auch nur um 10 % signifikante, aber einheitliche Tendenz sichtbar wird, und zwar in umgekehrter Richtung zur Hypothese, d. h. bei höherer Aggressivität wird Schostakowitsch „negativer“ beurteilt. Bei Bach („nicht-aggressiv“) und Free Jazz („aggressiv“) sind wie in der Gesamtstichprobe auch bei den Gruppen von Jungen und Mädchen keine deutlichen Tendenzen nachweisbar.

Zu b: Wenn die nach Geschlechtern getrennten Stichproben weiter nach Bekanntheit/Unbekanntheit der Musik unterteilt werden, entsprechen die dann signifikanten Korrelationen in ihrer Richtung denen in den ungeteilten geschlechtsbezogenen Stichproben. Dies gilt mit einer *Ausnahme*: Bei dem Beispiel von Schostakowitsch ist die Tendenz des Zusammenhangs bei den weibl. Vpn je nachdem, ob ihnen die Musik bekannt vorkommt oder nicht, gegenläufig: Diejenigen Mädchen, für die die Musik unbekannt ist, beurteilen sie bei höherer Aggressivität „positiver“, also der Hypothese entsprechend; wenn die Musik dagegen für bekannt gehalten wird, wird sie bei höherer Aggressivität eher „negativer“ beurteilt.

Wenngleich die hier zusammengefaßten Ergebnisse zum Zusammenhang von



Aggressivität und Beurteilung des Spannungs- bzw. Erregungsgehaltes von Musik nur zu einem Teil unserer Hypothese entsprechen, so deuten sie doch an, daß der Grad der Aggressivität der Hörer eine systematische Auswirkung auf die Beurteilung hat, wie sich an der übereinstimmenden Richtung von Korrelationen auf einer Mehrzahl von Beurteilungsskalen innerhalb eines Musikstückes zeigt. Die Bedeutung der Aggressivität für die Beurteilung scheint indes nur schwach zu sein; sie wird offenbar von verschiedenen Faktoren überlagert und auch in ihrer Auswirkung beeinflußt. Deshalb bedürfen die Ergebnisse der weiteren Interpretation und Untersuchung.

Dies betrifft insbesondere die beiden Fragen, warum die Aggressivität als Faktor der Beurteilung nur bei einigen Musikbeispielen zum Tragen kommt, und warum das Gewicht und die Wirkungsrichtung z. T. geschlechtsspezifisch zu sein scheint.

Zum ersteren Problem bedürfte die Rolle der ästhetischen Merkmale der Musik und ihr Verhältnis zu Hörgewohnheiten, mithin also Vertrautheit und Präferenzen gegenüber verschiedenen musikalischen Stilen, Gattungen, „Sounds“ etc. der genaueren Entschlüsselung.

Das Ergebnis, daß die Beurteilungen mit dem individuellen Aggressivitätsgrad je nach Musiktypus in Richtung und Stärke geschlechtsspezifisch unterschiedlich zu variieren scheinen, widersprach den Erwartungen und ist zugegebenermaßen ziemlich verblüffend. Eine Erklärung dieser Effekte wirft die schwierige Frage auf, ob hierfür möglicherweise *geschlechtsrollenspezifische Muster ästhetischer Wahrnehmung* verantwortlich sind, und/oder ob Aggressivität die affektiven Reaktionen auf ästhetische Reize je nach Geschlecht unterschiedlich beeinflußt. Die Diskussion dieser Frage reicht gegenwärtig über den Rahmen dieser Studie weit hinaus.

Das vorläufige Ergebnis dieser Studie liefert also nicht die Bestätigung einer Hypothese; aber es kann dazu dienen, Hinweise auf veränderte und gezieltere Fragestellungen zu geben. Neben einer weiteren Auswertung des vorliegenden Datensatzes ist längerfristig daran gedacht, die hier verfolgte Problemstellung unter modifizierten Hypothesen erneut in einem veränderten Design zu untersuchen, um die Wirkungen der Aggressivität einer schlüssigen Interpretation näherzubringen. Im Rahmen einer verbesserten Kontrolle der Testbedingungen wird es dabei besonders wichtig sein, den momentan bei den Versuchspersonen vorhandenen Erregungszustand von der latenten Disposition zu aggressivem Verhalten zu unterscheiden und seine Auswirkung auf die Wahrnehmung von Musik zu messen.

## Summary

*Response to music is regarded not only as a function of music itself, but also of the social and personality characteristics of the recipient. This study investigates the effects of aggressiveness as a personal trait upon response to music, based on the assumption, that „aggressive“ music might perform a compensatory function for aggressive persons. 6 highly contrasting music examples were rated by a sample of 188 girls and boys aged mainly 15 to 17, using a specifically designed semantic differential of 9 scales. The results indicate some consistent influence of aggressiveness on response to music; these effects are comparatively weak. Intensity and direction of the effects seem to depend not only on the type of music, but also on the sex of the recipient and his familiarity with the music. Further research has to be done to explain the function of aggressiveness in musical perception.*

## Anmerkungen

- 1 An der Arbeit der Projektgruppe beteiligt waren unter Anleitung von Frau Prof. Dr. de la Motte-Haber Barbara Barthelmes, Günter Fleischer, Heiner Gembris, Hanna Niederdorfer, Matthias Osterwold, Franz A. Pindorfer, Barbara Tkacz, Isabel Voigt-Herzfeld. Die Leitung des Tutoriums hatte Heiner Gembris.
- 2 Die Untersuchung entstand im Rahmen einer Reihe von Veranstaltungen im Fachgebiet Musikwissenschaft der TU Berlin, die primär der Vermittlung und Erprobung empirischer Methoden dienten, aber nach Möglichkeit auch einen Beitrag zu einem bislang in der Musikpsychologie noch wenig bearbeiteten Problem erbringen sollten. Die Hauptuntersuchung und deren Auswertung wurde von den Studenten im WS 80/81 selbstständig durchgeführt und vorläufig abgeschlossen. Aufgrund der primär didaktischen Zielsetzung war die Projektgruppe in der Durchführung einer empirischen Untersuchung noch weitgehend unerfahren. Die nicht nur unvermeidlichen, sondern für den Erkenntnisgewinn sogar nützlichen Umwege und Unzulänglichkeiten der Arbeit mögen daher entschuldbar sein.
- 3 Z. B. fand in Berlin am 14. und 15. November 1980 im KZ 36 ein „Festival aggressiver Musik gegen Musikkommerz und deutsche Ruhe“ statt.
- 4 Hier ist logisch die Annahme enthalten, daß aggressiv wirkende Merkmale von Musik nicht per se bestimmbar sind, sondern daß sie innerhalb

- gewisser Grenzen individuell variabel der Musik vorn Rezipienten zugeschrieben werden.
- 5 Gestrichelte Pfeile deuten nicht erhobene bzw. nicht kontrollierte Beziehungen an; die Vorzeichen markieren die vermutete Richtung des Zusammenhangs zwischen Variablen und Einschätzung des Erregungspotentials der Musik.
  - 6 Obwohl Interesse und konstruktive Mitarbeit der Schüler vorhanden war, wurde die kontrollierte Durchführung der Tests durch eine Reihe störender Faktoren beeinträchtigt: Der Inhalt der Fragebögen, die Lautstärke der Musik und einzelne Musikstücke (besonders das Free-Jazz-Beispiel) riefen z. T. recht lautstarken Widerstand hervor, auch unterschiedliche Belegungen und akustische Verhältnisse der Räume und Gespräche der Vpn untereinander könnten nicht unwesentlich die Beurteilung der Musik beeinflusst haben. Für Versuche ähnlicher Art ist daher unbedingt eine wirksame Kontrolle der Testbedingungen, insbesondere der Gruppendynamischen Prozesse, anzustreben, am besten durch Einzeltests oder die Verwendung eines Sprachlabors. Die Mittel hierfür waren leider nicht vorhanden.
  - 7 Zu 23 Statements, die eine Mischung der Skalen „Aggressivität“ mit 13 Items und „Dominanzstreben“ mit 10 Items (FPI 7) in ihrer Halbform (halbierte Zahl an Items) darstellten, wurde Zustimmung oder Ablehnung erfragt. Die Skala „Dominanzstreben“ wurde einerseits zwecks Durchmischung der Aggressions-Items, andererseits als weitere Dimension aggressiver Verhaltensorientierung einbezogen. Sie bleibt im weiteren unberücksichtigt. Die Autoren umschreiben die Skala „Aggressivität“ mit dem Begriffspaaren „spontan aggressiv, emotional unreif — nicht aggressiv, beherrscht“, „Dominanzstreben“ mit „reaktiv aggressiv, sich durchsetzend — nachgiebig, gemäßigt“.
  - 8 Im folgenden abgekürzt T. G.
  - 9 Einzig dieser Ausschnitt wurde innerhalb der Arbeitsgruppe konträr eingeschätzt, von einem Teil als „entspannt, meditativ“, von dem anderen als „bedrängend, aggressiv“. Er wurde gerade wegen dieser Ambivalenz, die ein Beispiel für das zu untersuchende Phänomen war, in die Auswahl eingeschlossen.
  - 10 Im folgenden abgekürzt als Free Jazz bezeichnet.
  - 11 Die Ordnung der Urteile erfolgt nach der Größe der Korrelationskoeffizienten. Beziehungen mit  $p < .05$  werden berücksichtigt, soweit höher signifikante Korrelationen vorhanden sind bzw. soweit auf verschiedenen

Skalen eine übereinstimmende Polung bei relativ hoher Signifikanz ( $p \approx .1$ ) vorhanden ist.

12 In den Spalten der Tab. 5-10 sind jeweils die höchsten Korrelationskoeffizienten angegeben. Leere Felder bedeuten also, daß diese Korrelationskoeffizienten kleiner sind als der kleinste in einer Spalte angegebene Wert.

## *Literatur*

- Brim, R. (1978), The Effect of Personality Variables Dogmatism and Repression-Sensitization Upon Response to Music. In: Journal of Music Therapy 15 (2), 1978, 74-87.
- Cattell, R. B., und McMichael, R. E. (1960), Clinical Diagnosis by the I. P. A. T. Music Preference Test. In: Journal of Consulting Psychology, 24, 1960, 333-341.
- Giacobbe, G. A., und Graham, R. M. (1978), The Responses of Aggressive Emotionally Disturbed and Normal Boys to Selected Musical Stimuli. In: Journal of Music Therapy 15 (3), 1978, 118-135.
- Fahrenberg, J., u. a. (1970, 1973), Freiburger Persönlichkeitsinventar. Göttingen: Hogrefe.
- Jost, E. (1973), Anmerkungen zur Rolle der Versuchsperson in der experimentellen Musikpsychologie. In: International Review of the Aesthetics and Sociology of Music, 4, 1973, 229-243.
- Jost, E. (1969), Der Einfluß des Vertrautheitsgrades auf die Beurteilung von Musik. In: Jahrbuch des Staatlichen Instituts für Musikforschung 1968, 65-86, Berlin 1969.
- Kluge, R. (1976), Anmerkungen zur Rolle des Rechenverfahrens im musikwissenschaftlichen Experiment. In: International Review of the Aesthetics and Sociology of Music, 7, 1976, 5-42,
- Konedni, V. J., Crozier, J. B., und Doob, A. N. (1976), Anger and Expression of Aggression: Effects an Aesthetic Preference. In: Scientific Aesthetics/ Sciences de l'Art, 1 (1), 1976, 47-55.
- de la Motte-Haber, H. (1973), Der Einfluß psychologischer Variablen auf das ästhetische Urteil. In: Jahrbuch des Staatlichen Instituts für Musikforschung 1972, 163-173, Berlin 1973.

Matthias Osterwold  
Stierstr. 16  
D-1000 Berlin 41

Behne betont den merkwürdigen Sachverhalt, daß eine an sich sehr einleuchtende Hypothese sich (hier wie auch in früheren Untersuchungen zum Problembereich „Persönlichkeitsmerkmale — Musikpräferenzen“) nicht eindeutig bestätigen läßt; er vermutet, daß es zwei grundsätzlich verschiedene Reaktionsweisen auf anregende bzw. aggressive Musik gebe, nämlich eine unspezifisch spannungsabführende (und damit entspannende) und eine spannungssteigernde Reaktion; bei summarischer Analyse träten diese Unterschiede nicht zu Tage und verhinderten zugleich die Bestätigung der Ausgangshypothese. Osterwold stimmt dem zu mit dem ergänzenden Hinweis, daß die isolierte Betrachtung eines Persönlichkeitsmerkmals grundsätzlich problematisch sei, und bedauert, daß nur eine generelle Aggressionsdisposition, nicht aber die momentane Aggressionsbereitschaft erfaßt worden sei. Böckle fragt, an welcher Aggressionstheorie die Autoren sich orientiert hätten und wieweit berücksichtigt sei, daß bestimmte Formen der Sozialisation bestimmte Sublimierungen von Aggression begünstigten. Gembris (für die Projektgruppe) räumt ein, daß man sich — nicht ohne Bedenken — aus pragmatischen Gründen für vorhandene Aggressionsskalen hätte entscheiden müssen.

Klaus-Ernst Behne

# Musik — Kommunikation oder Geste?\*

KLAUS-ERNST BEHNE

Klaus-E. Behne (Hg.): *Gefühl als Erlebnis - Ausdruck als Sinn. - Laaber: Laaber 1982.*  
(Musikpädagogische Forschung. Band 3)

## 1. Das Problem

Die unbestrittene Tatsache, daß Musik etwas ausdrücken, einen bestimmten Eindruck hervorrufen, dem Hörer ein Gefühl vermitteln, vielleicht sogar Affekte in ihm entstehen läßt, kurz, ihn emotional ansprechen kann, steht in merkwürdigem Gegensatz zu dem fast vollständigen Fehlen einer Theorie des musikalischen Ausdrucks in der Musikpsychologie. Ältere Schriften wie die von Hausegger<sup>1</sup>, Müller-Freienfels<sup>2</sup> und Huber<sup>3</sup> besitzen beachtlichen heuristischen Wert, sind aber von einer in sich geschlossenen, empirisch gesicherten Theorie weit entfernt. Neuere, vor allem englischsprachige Monographien zur (empirischen) Musikpsychologie (Lundin, Farnsworth) enthalten nichts oder nur Unverbindliches zum Thema, und dort, wo es anregend wird<sup>4</sup>, fehlt häufig die empirische Basis. Müßte eine Erklärung (nicht nur Beschreibung) des musikalischen Ausdrucks und seiner Wirkungen nicht zentrales Anliegen der Musikpsychologie sein?

Eine der wichtigsten experimentellen Studien zum musikalischen Ausdruck von G. Kleinen<sup>5</sup> macht ein zweifaches Dilemma aller diesbezüglichen Forschung deutlich:

- 1.. Parameter der musikalischen Struktur lassen sich bis zu einem gewissen Grade quantifizieren und zum jeweils bewirkten Eindruck in Beziehung setzen. Die beobachteten Zusammenhänge sind aber in der Regel nur mäßig ausgeprägt, wobei unklar bleibt, ob die musikalische Struktur nur unzureichend quantifiziert wurde, oder ob anderes den musikalischen Ausdruck bestimmen könnten.
- 2.. Während G. Kleinen (S. 120) zu dem Fazit gelangt, daß der „*musikalische Ausdruck (subjektiv) mit großer Einheitlichkeit bestimmt*“ wird (einer Auffassung, die alle Arbeiten der Hamburger Schule prägte), entlarvt E. ,lost gerade diese Einheitlichkeit als methodisches Artefakt.“<sup>6</sup>

Nun ist die Ein- oder Vieldeutigkeit des musikalischen Ausdrucks vor allem eine Funktion der experimentellen Situation. Bei homogenen Hörergruppen wird man eher eine relative Einmütigkeit des Urteils beobachten als bei heterogenen Gruppen, wie z. B. in der Filmmusikuntersuchung der Gießener Projektgruppe.<sup>7</sup> Wer seine Vpn um einen freien Erlebnisbericht bittet, wird

äußerst divergierende Ausdrucksaspekte eines Stückes erfahren, während z. B. etwa die Vorgabe von nur zwei Urteilkategorien (traurig — fröhlich) und die geschickte Auswahl entsprechender Musikbeispiele mit Sicherheit zu einem eindeutigen Ergebnis führen wird.

Ist musikalischer Ausdruck nun eher ein- oder vieldeutig und wieweit ist dies durch seine Struktur bestimmt? Der folgende Gedankengang versucht eine Antwort auf diese Fragen zu skizzieren.

## 2. Musik als Mitteilung?

Einer der populärsten Begriffe der Musikpädagogik und Musiktherapie der Siebziger Jahre ist der der musikalischen Kommunikation. Vor allem auf die Musikpädagogik hat dieser Terminus so anregend gewirkt, daß man glaubte, zu neuen didaktischen Ufern aufbrechen zu können, Lernziele und Studiengänge umbenannte und auch Zeitschriften sich im Titel mit dem schönen Etikett zierte. Die beiden vielleicht wichtigsten musiktherapeutischen deutschsprachigen Autoren, Schwabe<sup>8</sup> und Willms<sup>9</sup>, setzen sich besonders ausführlich mit diesem Begriff auseinander und sehen gerade in diesem Aspekt der Musik die Möglichkeit, therapeutisch wirksam zu werden. Dies leuchtet ein, denn bei sehr vielen psychischen Erkrankungen ist es gerade die Fähigkeit der Kommunikation mit anderen, die dem Patienten subjektiv gestört erscheint oder auch tatsächlich gestört ist. Ähnlich scheint es manchem Musiklehrer zu gehen: er spürt, daß die Kommunikation zum Schüler gestört ist— und glaubt, durch die Hervorhebung gerade dieses Aspekts der Musik die alte Beziehung wieder herzustellen.

Der Begriff der Kommunikation im engeren Sinne verliert viel von seinem progressiven Flair, wenn man ihn zunächst ganz schlicht mit Mitteilung übersetzt. Mitgeteilt werden z. B. Aussagen über Sachen (Der Ball ist rot), über Gefühlszustände (Ich bin glücklich, daß Du mir den roten Ball schenkst), über vermutete Gesetzmäßigkeiten (Rot ist eine anregende Farbe) oder über Wünsche (Ich wünsche mir einen roten Ball). Es fällt schwer, sich diese Mitteilungen in oder durch Musik vorzustellen. Was macht es dann aber so faszinierend, Musik als Kommunikation zu verstehen?

Es waren vor allem die Schriften H.-P. Reineckes, die in dieser Richtung meinungsbildend wirkten, und dessen wichtigste Argumente im folgenden diskutiert werden sollen. Für eine Abkehr von der sogenannten klassischen Musikpsychologie nennt Reinecke 4 Gründe:

1. „*„Musik' ist nicht ,Objekt' der Betrachtung oder Reproduktion, also ein*

*invariantes ‚Gebilde‘, das zu durchschauen, zu verstehen oder ‚nachzuvollziehen‘ ist, sondern bildet eine Klasse von spezifischen Verhaltensformen.*“<sup>10</sup> Daran ist richtig, daß man sich beim Verstehen von Musik nicht auf das akustische Ereignis beschränken, sondern alle Verhaltensweisen berücksichtigen sollte, die in irgendeiner Form mit dem musikalischen Ereignis in Beziehung stehen, wenngleich Musik natürlich kein Verhalten ist. Andererseits ist Musik allerdings sehr wohl ein weitgehend invariantes Gebilde, das viele zu durchschauen, zu verstehen trachten, nur muß dies nicht die einzige Zugangsform zur Musik sein. Die Erforschung musikalischer Verhaltensweisen, um Musik zu verstehen, ist gerade die Eigenart der Musikpsychologie, während die Psychologie menschliche Verhaltensweisen untersucht, um den Menschen zu verstehen.

2. *„Musikalisches Verhalten hat die Form der Interaktion, die zwischen Individuen oder Gruppen stattfindet, indem sie wechselseitig kommunikativ in Verbindung treten.“* Das klingt überzeugend, aber wenn nicht die Mitteilung, sondern die wechselseitige Mitteilung das wesentliche Merkmal ist, warum spricht man dann nicht von Musik und Interaktion statt von Musik und Kommunikation? Ob und wo musikalische Interaktion stattfindet, soll weiter unten überprüft werden.
3. *„Musikalische Kommunikation ähnelt insofern verbalsprachlicher Kommunikation, als die kommunikativen Elemente als ‚Töne‘, ‚Klänge‘, ‚Rhythmen‘, ‚Melodien‘ u.s.w. Zeichencharakter besitzen oder bekommen, für deren Verwendung Regeln bestehen oder entwickelt werden.“* Dies ist eine utopische Vorstellung, die durch die Geschichte der jüngeren Musikpsychologie eigentlich schon überholt ist. Daß es jemals gelingen könnte, die Bedeutung einfacher musikalischer Zeichen (Töne, Klänge, Rhythmen) zu entschlüsseln, glaubt heute kaum noch jemand.<sup>11</sup> Die häufig zitierten Beispiele für musikalische Zeichen (Posthornmotiv, Leitmotiv, die Musik aus dem letzten Urlaub etc.) sind willkürliche Assoziationen. Eine Musik, die nur aus bedeutungseindeutigen Zeichen bestünde, würde vermutlich Langeweile hervorrufen. Man könnte die Eigenart der Musik sicherlich besser treffen, wenn man ihre Elemente gerade als weitgehend uneindeutige oder wenig eindeutige Zeichen interpretierte. Daß die musikalischen Elemente durch Regeln verknüpft werden, ist offensichtlich: man lernt sie z. T. in der Musiktheorie, man spürt sie bei einem falschen Ton in einem stilistisch vertrauten Musikstück. Aber auch diese Regeln sind nicht eindeutig, sondern nur ungefähre Übergangswahrscheinlichkeiten, und wer sie streng befolgt, schreibt zudem bestenfalls mittelmäßige, wenn nicht langweilige Musik, nur wer sie verletzt oder umgeht, kann



den Hörer reizen. Viele Regeln der Sprache benutzen 3-6-jährige Kinder; bereits unbewußt richtig, 10-14-Jährige lernen sie bewußt formal. Die Regeln der Musik ahnen viele Menschen, aber eine formalisierte Syntax gibt es bis heute nicht und kann es wohl auch nicht geben. Daraus ergibt sich auch Zweifel an der vierten Feststellung Reineckes:

4. *"Musik kann — so gesehen — als Sprache in einem erweiterten Sinn interpretiert werden. Der Unterschied zur verbalen Sprache besteht vor allem darin, daß jene hauptsächlich zum Ziel hat, irgendeine Handlung hervorzurufen, zu ändern oder jemand zur Unterlassung einer Handlung zu bewegen."* Wenn Musik Sprache im erweiterten Sinne wäre, so müßte sie mehr leisten als diese; sie leistet jedoch nicht mehr, sondern anderes, weil sie nur ein sprachähnliches Phänomen ist. Der Unterschied zwischen Musik und Sprache betrifft auch nicht nur den Handlungsaspekt, sondern auch die oben genannten Mitteilungsinhalte. P. Faltin, der in Fragen der Semiotik kompetenteste Musikwissenschaftler, kommt zu dem Schluß daß Musik nur auf sich selbst verweisen und deshalb auch nichts mitteilen könne, es sei denn sich selbst.<sup>12</sup> Soweit würde ich nicht gehen, denn wie wäre es dann zu erklären, daß ein Hörer sagt, die Musik sei traurig, bzw., sie mache ihn traurig. Musik beinhaltet häufig auch Ausdrucksinhalte, die von den meisten Menschen relativ eindeutig verstanden werden. Aber dieser Ausdrucksinhalt ist nicht Gegenstand einer Mitteilung, denn weder will der Komponist dem Hörer mitteilen, daß er traurig sei, auch nicht der Interpret, noch wollen beide dem Hörer vorschreiben, daß er traurig werden solle. Der Ausdrucksgehalt von Musik ist lediglich ein *Angebot* an den Hörer, diesen zu verstehen und bei entsprechender Einstellung auch darauf zu reagieren, d. h. sich in eine entsprechende Stimmung versetzen zu lassen. Kaum ein Hörer wird so naiv sein, anzunehmen, daß Beethoven oder ein BAT 2 b—Musiker hinter dem zweiten Pult ihm etwas Neues mitteilen wollte. Sie könnten ihm besten falls etwas über das Wesen der Trauer mitteilen, aber das ist für ihn i. A. nichts Neues. Dennoch fühlt der Hörer sich angesprochen! Dies ist das Entscheidende: es wird nichts mitgeteilt, was der Hörer nicht schon kennen würde, und trotzdem fühlt er sich angesprochen.

### 3. *Musik als Interaktion?*

Kommunikation wird aber auch häufig im Sinne von Interaktion verwendet, eine Situation ist kommunikativ, wenn Information in mehreren Richtungen

fließt, wenn Partner durch Informationsaustausch aufeinander reagieren. Nun ist es aber für unsere Musikkultur geradezu typisch, daß der Informationsfluß einseitiger ist: vom Komponisten zum Interpreten und von diesem zum Hörer. Zwar kann es bei lebenden Komponisten auch einen Informationsfluß in die andere Richtung geben, er ist aber selten und untypisch. Die Institutionen sind so eingerichtet, daß Reaktionen auf die Leistungen von Komponisten und Interpreten nur auf bestimmten, formalisierten Kanälen möglich sind. Der Musiker und die Hörer betreten die Konzertsäle in der Regel durch verschiedene Türen, und der Komponist ist sozial so stark herausgehoben, daß zwischen ihm und dem Hörer nur selten ein Gespräch beginnt. Diese Sprachlosigkeit wird z. T. durch die Musikkritik kompensiert, aber das Ganze wird man wohl kaum als eine Interaktion beschreiben können. Und selbst wenn der Hörer zum Komponisten geht und ihm sein Miß- oder Gefallen benennt oder beschreibt, so ist auch dies noch keine musikalische Interaktion, denn warum antwortet er ihm nicht musikalisch? Musikalische Interaktion kann doch nur bedeuten, daß zwei oder mehrere Personen instrumental oder vokal aufeinander reagieren und dieses Reagieren durch möglichst wenig Regeln (wie z. B. im Jazz) festgelegt ist. Das aber ist die freie Improvisation, die in unserer Kultur seltenste musikalische Ausdrucksform! Nur hier kann es musikalische Interaktion geben, manchmal auch musikalische Mitteilungen.

Wenn ich mich an meine eigene Erfahrung im Bereich der freien Improvisation erinnere, so besteht die musikalische Interaktion vor allem aus folgendem: man hört Motive des Partners und antwortet wiederholend, variierend oder kontrastierend, man nimmt den Erregungszustand, Lust-/Unlustzustand oder den Gefühlszustand des Partners wahr und antwortet auch hier, wiederholend, variierend oder kontrastierend, in dem Sinne, daß man die Befindlichkeit des Partners akzeptiert, sie verändern oder ihr widersprechen will. Dies ist sicherlich Interaktion, aber häufig eine ohne spezifisch neue Inhalte, denn die Aktivations- und Gefühlszustände kennt man, auch die Verlaufsmuster, entscheidend ist nur, *daß* man sich etwas mitteilt. Wenn zwei sich mit musikalischen Mitteln heftig streiten, so werden sie sich hinterher mit Worten wohl nicht weiter streiten, sondern im Gegenteil über die Gelungenheit dieses Streits sehr zufrieden sein. Der Streit ist also nur ein symbolischer! So wie beim Musikerleben zwischen Schein- und Ernstgefühlen unterschieden werden muß, unterscheidet sich die musikalische Interaktion von der echten als eine symbolische. Der Wert einer solchen symbolischen musikalischen Interaktion ist vor allem darin zu sehen, daß soziale Verhaltensweisen eingeübt werden können, die die Wirklichkeit versagt oder tabuisiert.

Es gibt aber noch eine andere Form der musikalischen Interaktion, nämlich innerhalb der Musik. Die Sprachähnlichkeit von Musik kann vor allem bei polyphoner Musik für den Hörer zu der Deutung führen, daß die verschiedenen Stimmen miteinander sprächen, sich streiten, sich schmeicheln, sich versöhnen. Der Hörer kann das Gefühl haben, einem symbolischen Gespräch ohne konkrete Inhalte zuzuhören, an dem er vielleicht sogar jederzeit teilnehmen könnte. Die Teilnahme an einem solchen symbolischen Gespräch könnte ihm die Möglichkeit geben, rhetorische Gesten durchzuleben, die er normalerweise im Alltag vermeidet. Dadurch, daß Stimmen miteinander agieren, kann der Hörer das Gefühl haben, er wäre potentiell Mithandelnder.

Musikalische Interaktion findet schließlich auch innerhalb einer Gruppe von Musizierenden statt. Der Zuschauer erlebt voller Faszination und Spannung, wie z. B. die Mitglieder eines Streichquartetts rhythmisch und agogisch aufeinander reagieren, wie sie sich dynamisch aufeinander einstimmen. Aber der Zuhörer ist außerhalb dieser Gruppe, er erlebt nur, wie andere miteinander agieren.

Die Vorstellung, Musik sei Kommunikation, also Mitteilung und Interaktion, läßt sich bei genauerer Betrachtung nicht aufrecht erhalten, oder ist — was die Interaktion betrifft — auf wenige und z. T. untypische Ausnahmefälle beschränkt. Der Reiz des Musikerlebens scheint vielmehr darin zu bestehen, daß nichts Eindeutiges mitgeteilt wird, keine echte Interaktion (mit Konsequenzen) stattfindet, sondern das Gefühl von etwas Mitgeteiltem, die Erinnerung an menschliche Interaktion entsteht; Musik ist „Als-ob-Kommunikation“!

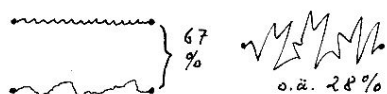
#### *4. Musik als Geste?*

„Gestische Musik“ ist eine gängige, aber wenig hinterfragte Metapher. Gesten im engeren Sinn sind Körperbewegungen; von kulturell vereinbarten Gesten, sogenannten Enblemen (z. B. Vogelzeigen) abgesehen, ist ihre Bedeutung nicht immer eindeutig und ergibt sich häufig erst aus dem Kontext.<sup>13</sup> Auf den ersten Blick ist nicht einzusehen, was z. B. Gesten der Hände mit musikalischem Ausdruck zu tun haben sollten. Im übertragenen Sinn gibt es den Begriff der „sprachlichen Geste“; ein sinnfreies Wort (Efo) läßt sich hinsichtlich Intensität, Sprachmelodik und Sprachrhythmik so aussprechen, daß bestimmte Emotionen, aber keine anderen Informationen (!), mit relativer Eindeutigkeit mitgeteilt werden können.<sup>14</sup> Für sprachliche Gesten liegt die

Analogie zur Musik auf der Hand, da wir die gesprochene Sprache u. a. mit musikalischen Parametern (Melodik, Intensität, Tempo, Rhythmus) beschreiben. Daß dieses „gestische Verstehen“ nicht auf Sprache und Musik beschränkt ist, soll durch Beobachtungen und Experimente verdeutlicht werden. Als ich die 18 Teilnehmer eines studentischen Seminars bat, jeweils zwei Punkte so miteinander zu verbinden, daß sie ein bestimmtes Gefühl darstellten, erhielt ich für die einzelnen Gefühle erstaunlich ähnliche Linien. Abb. 1 zeigt die häufigsten Linientypen mit prozentualer Angabe ihres Auftretens. Was veranlaßte die Studenten, eine so frei gestellte Aufgabe so einheitlich zu lösen? Liegt es nicht nahe, die einzelnen Linientypen unmittelbar in Melodietypen umzusetzen? In systematischer Form wurde das gleiche Phänomen u. a. bereits von Lundholm, Scheerer & Lyons sowie Peters & Merrifield<sup>15</sup> untersucht, allerdings noch freier formuliert, „irgendeine Linie“ ohne Begrenzungspunkte zu zeichnen, wobei sich auch hier überzufällige Ähnlichkeiten zwischen den Linien gleicher Ausdrucksintention ergaben. Eine nachträgliche Analyse des graphischen Materials ergab bei Peters & Merrifield die Wirksamkeit folgender formaler Parameter: Richtung (aufwärts, abwärts, horizontal), Form (eckig, kurvilinear, wellig, gerade) und Intensität (stark, mittel, schwach). Die Analogie zu melodischen Gestalten ist offenkundig, aber auch weitere formale Kriterien wie „einfach-komplex“, „regelmäßig-unregelmäßig“ und „geschlossen-offen“, die von Scheerer & Lyons aus entsprechenden Linien analysiert wurden, sind zugleich musikalisch beschreibende Eigenschaften.

Den einfachsten und vielleicht genialsten Weg in der Emotionsforschung ist M. Clynes gegangen.<sup>16</sup> Er bat seine Vpn, sieben Gefühle (Zorn, Haß, Kummer, Liebe, Sex, Freude, Ehrfurcht) und einen Zustand der Gefühlsleere durch das Drücken einer Taste „auszudrücken“. Ein angeschlossener Kleincomputer errechnet jeweils für 2-sec-Intervalle separat den Druck in der horizontalen und vertikalen Richtung. Wenn eine Vpn jedes Gefühl 50mal ausdrückt, so erhält man nach entsprechender Mittelwertsberechnung für jedes Gefühl einen charakteristischen Fingerausdruck, die sogenannten Sentogramme (Abb. 2). Die obere Linie verdeutlicht jeweils den Fingerdruck in der vertikalen, die untere in der horizontalen Richtung. Das Verblüffende an diesen Sentogrammen ist ihre ungewöhnlich große Konstanz, sowohl intra- als auch interindividuell, ja sogar interkulturell. Abb. 3 zeigt die vertikale Komponente der „Liebe“- und „Ärger“-Sentogramme für 4 verschiedene Kulturkreise: Mexiko, Japan, USA und Bali. Clynes hat diese und andere Befunde zu einer sehr weitreichenden Emotionstheorie (unter besonderer Berücksichtigung des musikalischen Ausdrucks) entwickelt, die

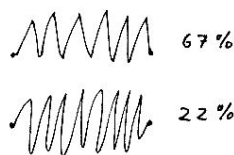
# ANGST



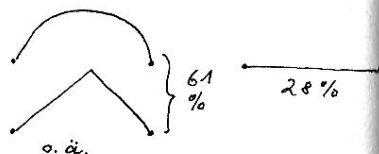
# ERNST



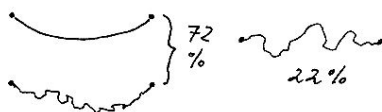
# WUT



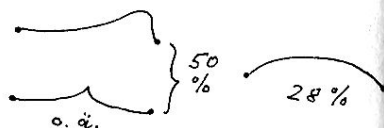
# STOLZ



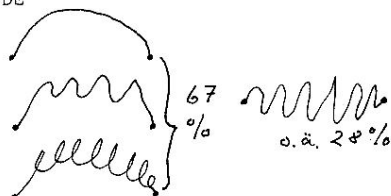
# TRAUER



# ERSTAUNEN



# FREUDE



# TRIUMPH

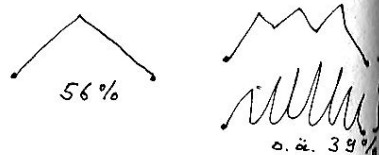


Abb. 1: Häufigste Linientypen, die von 18 Musikstudenten zum Ausdruck bestimmter Gefühle gewählt wurden.

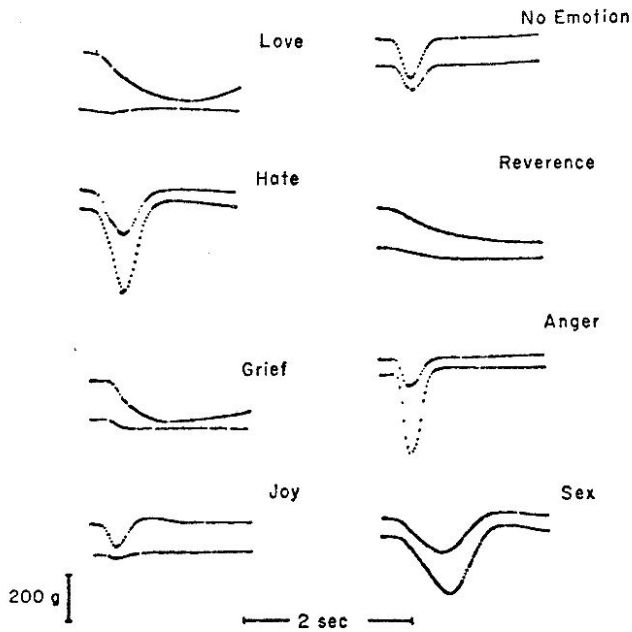


Abb. 2: Vertikale und horizontale Komponente von 8 Sentogrammen (nach Clynes 1980)

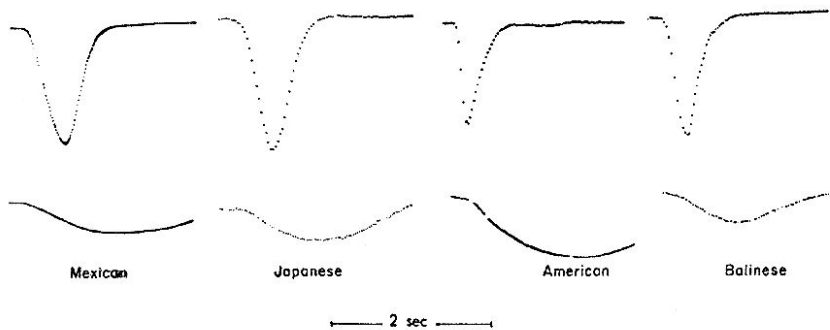


Abb. 3: Die Sentogramme „Ärger“ (oben) und „Liebe“ in 4 verschiedenen Kulturkreisen (nach Clynes 1980)

hier nicht weiter erörtert werden soll. Skepsis ist jedoch gegenüber Clynes Behauptung geboten, die Unterschiedlichkeit der Sentogramme beruhe auf genetisch fixierten biologischen Programmen. Gäbe es in unserem Nervensystem ein solches Programm für „Freude“ oder „Trauer“, so gäbe es auch ein optimales „Freude“- oder „Trauer“-Sentogramm und konsequenterweise auch eine beste „Freude“- oder „Trauer“-Musik. Eine solche „beste Musik“ hätte es irgendwann einmal im Laufe der Musikgeschichte geben müssen.

Dem Ausdruck einfacher Linien und den Sentogrammen ist etwas gemeinsam, das ganz offensichtlich auch für den musikalischen Bereich gilt. Wenn normale Menschen (also keine Künstler!) in jeweils definierten (ungewohnten!) Randbedingungen (Linien zwischen zwei Punkten, Tastendruck) bestimmte Gefühle mit relativer Konstanz und Eindeutigkeit ausdrücken und wohl auch verstehen können, so kann man daraus schließen, daß dieses „Wissen“ um Gefühle bei verschiedenen Menschen zumindest ähnlich ist, und daß die meisten Menschen die Fähigkeit besitzen, einem solchen abstrakten „Wissen“ von Gefühlsstrukturen jeweils sinnliche Form zu geben. Der Unterschied zwischen einem Künstler und einer Vpn besteht vor allem darin, daß in den genannten Experimenten die Randbedingungen jeweils die gleichen sind, während sich ein Künstler bei jedem Werk neue Randbedingungen schafft. Deshalb ist der Ausdruck der Linien und Sentogramme relativ konstant (und wird bald langweilig), während jedes Kunstwerk eine neue Interpretation unseres „Wissens“ um bestimmte Gefühle ist. Dieses „Wissen“ sei vorläufig mit dem Arbeitsbegriff „gestus“ bezeichnet, da es mit großer Wahrscheinlichkeit u.a. auch die- nonverbale Botschaft von Handbewegungen, Sprachmelodik und -rhythmus prägt. Musik ist keine Geste, aber sie wird deshalb gern als solche bezeichnet, weil beider Ausdrucksgehalt aus der gleichen Quelle (dem gestus) gespeist wird. Das unleugbare Phänomen des gestischen Verstehens erklärt, warum viele Menschen, die glauben, von Musik (im musikkundlichen Sinne) nichts zu verstehen, ihren Ausdruck durchaus erfassen können.

## *5. Erste Thesen zu einer Theorie des musikalischen Ausdrucks*

*These 1: Musikalischer Ausdruck ist negativ bestimmt.*

Aus der Tatsache, daß der musikalische Ausdruck nicht eindeutig ist, darf nicht der Fehlschluß gezogen werden, er sei vieldeutig. Ein Musikstück, dem häufig der Ausdruck A oder B zugeschrieben wird, ist nicht durch „A und/

oder B" bestimmt, sondern dadurch, daß der Ausdruck C oder D intersubjektiv nicht zu diesem Stück gehört. Ob ein Einzelner diesem Musikstück den Ausdruck A oder B zuordnet, hängt vom Kontext und seiner Biographie ab. Wenn eine Gruppe von Hörern einem Musikbeispiel einen bestimmten Ausdruck zuordnen soll, so werden oft sehr verwandte Ausdrucksinhalte gewählt, z. B. fröhlich, übermütig, ausgelassen, aber kaum jemand wird das gleiche Beispiel als klagend oder sorgenvoll einstufen. Der Ausdruck dieses Beispiels ist also dadurch bestimmt, was es alles nicht sein kann.

*These 2: Das individuelle Ausdruckserlebnis wird auf vier Ebenen bestimmt, auf der vegetativen, gestischen, kontextuellen und assoziativen Ebene.*

Vor dem Hintergrund der berühmten Studie von Schachter & Singer<sup>17</sup> lassen sich Experimente über musikinduzierte Aktivierungsniveaus<sup>18</sup> in der Regel so deuten, daß diese Erregung weitgehend, aber nicht vollständig unspezifisch ist. Dennoch ist das Tempo als vermutlich wirksamstes Kovariat der psychischen Aktivierung das erste und wichtigste Bestimmungsstück des musikalischen Ausdrucks.<sup>19</sup> Durch das Tempo ist zunächst einmal bestimmt, daß der Ausdruck eines Stückes als traurig, zärtlich, zufrieden, ängstlich oder bekümmert, aber kaum als übermütig oder ausgelassen erlebt wird. Dies ist die vegetative Bestimmungsebene des musikalischen Ausdrucks. Dadurch, daß kein Gefühl in allen denkbaren Erregungsstufen auftreten kann, sind durch ein bestimmtes Tempo jeweils bestimmte Ausdrucksinhalte ausgeschlossen. Dies entspricht etwa der Position E. Hanslicks, der auf die Frage, was denn die Musik von den Gefühlen darstellen könne, wenn nicht deren Inhalt, antwortete: „Nur das Dynamische derselben. Sie vermag die Bewegung eines psychischen Vorganges nach den Momenten: schnell, langsam, stark, schwach, steigend, fallend nachzubilden. Bewegung ist aber nur eine Eigenschaft, ein Moment des Gefühls, nicht dieses selbst.“<sup>20</sup>

Welche der langsamen, mittelschnellen oder schnellen Affekte dann empfunden werden, hängt von einem interpretativen Akt auf der gestischen Ebene ab: bei einem schnellen Stück wird der Hörer sich z. B. — unbewußt — fragen, wie ein stolzer, freudiger, triumphierender Mensch spricht, sich hält und bewegt und wie weit zu dieser Sprache, Haltung und Bewegung Analoges in der Musik zu beobachten ist, d. h. er überprüft, wie weit der (aus Sprache und Körperbewegungen abgeleitete) gestus einzelner Gefühle zu der jeweiligen musikalischen Manifestation paßt. In dem Maße, wie ein Mensch gelernt hat, den emotionalen Zustand eines Gegenübers aus dessen sprachlichen und motorischen Gesten abzuleiten, in dem Maße wird er auch in der Lage



sein, etwas diesen Gesten Analoges in die Musik hineinzuprojizieren, es dort wiederzufinden, es als diesen oder jenen Ausdruck zu interpretieren. Durch die gestische Interpretation des zunächst vegetativ bestimmten musikalischen Ausdrucks wird dessen Bedeutung also ein zweites Mal begrenzt, Stets aber bleibt noch ein gewisser Bedeutungsspielraum vorhanden, z. B. jener der verschiedenen Formen der Freude.

Der verbliebene Bedeutungsspielraum wird häufig auf der kontextuellen und assoziativen Ebene weiter eingeschränkt. Durch den Kontext einer Opernhandlung, eines mehrsätzigen Werkes oder einer Werküberschrift wird ein bestimmter Ausdrucksinhalt häufig so stark suggeriert, daß beim Hörer das Gefühl einer ausgeprägten Eindeutigkeit und deshalb auch der Eindruck einer gelungenen Komposition entstehen kann. Ein solches Gefühl einer eindeutigen Beziehung zwischen Musik und außermusikalischem Inhalt entsteht auch durch assoziative Verknüpfung, entweder aus der individuellen Biographie resultierend oder durch massenmediale Hörgewohnheiten (Film-musik) geprägt. Abb. 4 verdeutlicht die z. T. hierarchische Struktur der vier Ausdrucksebenen und gibt zugleich die Möglichkeit, bestimmte „Ausdrucksfehler“ zu systematisieren. Aus dem Universum aller denkbaren Gefühle scheiden bestimmte Deutungen bereits auf der vegetativen Ebene aus, weitere werden auf der gestischen Ebene unwahrscheinlich. Am häufigsten sind vermutlich die Deutungen 3, 4, und 5, daß also nur oder überwiegend vegetative und gestische Information wirksam ist (3) oder aber daß diese sich durch Assoziationen (4) oder den Kontext (5) weiter herauskristallisieren. Daß eine Deutung den vegetativen Rahmen sprengt (1), ist wohl recht unwahrscheinlich. Wenn eine Deutung sich nicht im gestisch abgesteckten (wohl aber im vegetativen) Rahmen bewegt, so kann dies mehrere Ursachen haben: entweder enthält die Musik keine gestische Information oder der Hörer ist für diese nicht sensibel (2), entweder sind die Assoziationen so stark, daß sie die gestische Information unterdrücken (6), oder — seltener — ist der Kontext so stark, daß er zu einer dem gestus der Musik widersprechenden Deutung verführt (7). Es wäre zu überprüfen, wieweit die partielle Hierarchie dieses Schemas auch den Prozeß der Ausdrucksinterpretation widerspiegelt. Ein erster Hinweis auf die Struktur dieses Interpretationsprozesses läßt sich einer der ganz wenigen Untersuchungen entnehmen, die sich mit der Frage beschäftigen, wie zwingend die emotionale Befindlichkeit eines Menschen durch Musik geändert werden kann. In einer 1970 von L. Shatin berichteten Untersuchung<sup>1</sup> wurden mehrere Musiksequenzen benutzt, deren Ausdrucksgehalt vom Anfang bis zum Ende sich jeweils auf einer der folgenden Dimensionen ändern sollte: von traurig bis heiter, von ruhelos bis gelas-

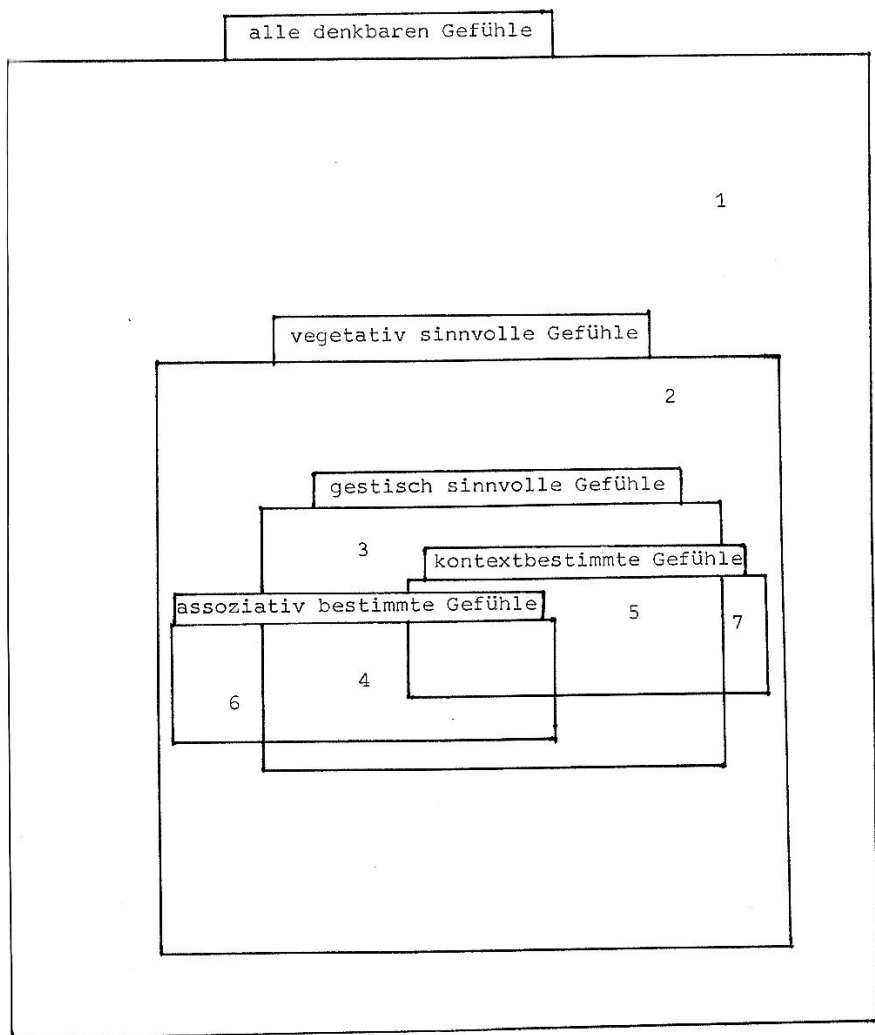


Abb. 4: Die 4 Ebenen des Ausdruckserlebnis

sen, von gelangweilt bis aktiv und von aktiv bis majestätisch. Die Dauer der einzelnen, zusammengeschnittenen Sequenzen von ursprünglich 22-24 Minuten wurde auf 8 Minuten gekürzt. 76 zwanzigjährigen Studenten wurden diese vier Musiksequenzen vorgespielt, mit der Bitte um Angabe, auf welcher der vier Dimensionen sich ihr emotionaler Zustand verändert habe, oder ob nichts Entsprechendes eingetreten sei. Die Ergebnisse (Abb. 5) zeigen recht eindeutig, daß die Mehrheit der Vpn bei jeder der vier Sequenzen die beabsichtigte

#### Vectored stimulus music selections

<i>Reported mood changes</i>	sad to gay	restless to serene	bored to active	active to majestic
sad to gay	36	1	17	7
restless to serene	4	66	0	1
bored to active	24	1	46	4
active to majestic	6	4	3	49
none of the above	6	4	10	15

Abb. 5: Daten aus der Befindlichkeitsuntersuchung von L. Shatin (1970)

Gefühlsänderung auch tatsächlich erlebte. Am ausgeprägtesten erfolgte eine Befindlichkeitsänderung auf der wertfreien Aktivitätsdimension, d. h., auf der vegetativen Ebene, am zweitbesten gelingt sie bei den beiden „gemischten“ Aktivitätsskalen, bei denen der Ruhepol positiv (majestic) oder negativ (bored) eingefärbt ist. Am schwierigsten scheint die tatsächliche Stimmungsaufhellung zu sein, die von nicht wenigen auch als Erlösung vom Zustand der Langeweile empfunden wird. Die tatsächliche Stimmungsaufhellung ist aber nur denkbar, wenn die Musik auch auf der gestischen Ebene erlebt worden ist. Jene 24 Vpn, die auf die „sad-gay“-Musik mit der Erlebnisbeschreibung „bored-active“ reagierten, werden diese Musik wohl mehrheitlich nur auf der vegetativen Ebene gehört haben. Die befindlichkeitsändernde Wirkung von Musik scheint auf der vegetativen Ebene also grundsätzlich zwingender und ausgeprägter zu sein, während der Einfluß des musikalisierten Gestus entweder weniger eindeutig ist, oder aber der Hörer sich diesem Einfluß eher entziehen kann.

Die unterschiedlich vermutete Eindeutigkeit vegetativer und gestischer

Inhalte ließ sich anhand einer eigenen früheren Untersuchung aufzeigen.<sup>22</sup> Für je 10 Musikbeispiele aus den drei Tempobereichen „langsam“, „mittelschnell“, „schnell“ wurden jeweils die Varianzen für die Skalen „langsam-schnell“ und „heiter-ernst“ gemittelt und miteinander verglichen. Im mittelschnellen ( $M(s^2) = 1,008$ , bzw.  $1,562$ ) und im schnellen Bereich ( $M(s^2) = 0,887$ , bzw.  $1,541$ ) wurde der Tempoeindruck auf dem 1 %-Niveau signifikant eindeutiger beurteilt als der affektive Ausdruck. Die Unterschiede der gemittelten Varianzen im langsamen Bereich ( $M(s^2) = 1,20$ , bzw.  $1,352$ ) waren dagegen nicht signifikant. Im langsamen Tempobereich wird vermutlich gleichzeitig zweierlei wirksam: zum einen wird wegen der zunehmenden Größe der metrischen Einheiten der Tempoeindruck weniger eindeutig und zum anderen der affektive Ausdruck eindeutiger, weil melodische Gestalten im langsamen Tempo besser beachtet werden."

*These 3: Durch Musik induzierte Gefühle lassen sich in drei Klassen einteilen, Formalgefühle, Beziehungsgefühle und Inhaltsgefühle.*

Zu den Formalgefühlen gehören die Gefühle des Langsamen und Schnellen, der Erregung und Beruhigung, der Beschleunigung und Verzögerung, der Spannung und Lösung. Beziehungsgefühle entstehen durch den subjektiven Eindruck einer symbolischen sozialen Beziehung zu einem oder mehreren fiktiven Partnern, d. h., wenn Musik anspricht, wenn der Hörer sich als Teilnehmer eines fiktiven Gespräches ohne konkretisierte Inhalte fühlt. Inhaltsgefühle schließlich sind Gefühle der Trauer und Freude, der Wut und des Mitleids, ob sich einer entsetzt oder bekümmert, zärtlich oder übermütig fühlt. Das Formalgefühl — auf der vegetativen Ebene — steckt die Grenzen dafür ab, welche Inhalts- bzw. Beziehungsgefühle möglich sind. Beziehungsgefühle können durch Musik mit ausgeprägten Sprachgesten entstehen, wenn zugleich gefühlsspezifische gestische Information kaum vorhanden ist. Die Existenz von Beziehungsgefühlen würde z. B. erklären, warum Musiktherapie bei Autismus so erfolgreich sein kann. Welche der drei Gefühlsklassen im Hörer angesprochen werden, hängt weitgehend von dessen Intention und Hörerfahrung ab, er kann auf allen drei Ebenen hören und erleben, aber auch nur auf einzelnen. Dabei ist höchstens die Einschränkung zu machen, daß Formalgefühle sich dem Hörer noch am zwingendsten mitteilen, während Inhalts- und Beziehungsgefühle Eigenaktivität des Hörers erfordern.

Wo und wie lernen wir ein Verstehen dieser drei Gefühlsklassen?

— Formalgefühl: Die beruhigende und anregende Wirkung vor allem von Tempo und Lautstärke scheint dem Menschen weitgehend angeboren zu sein.

Das Ausmaß dieser Wirkung kann aber durch Einstellung und Lernen individuell modifiziert werden. Das Empfinden für Formalgefühle durch motorische Erfahrungen, speziell durch Tanz, modifiziert, differenziert und verfeinert werden.

— Beziehungsgefühle: Die Sensibilisierung hierfür wird sowohl von der Häufigkeit als auch vom Bedürfnis nach sozialen Kontakten abhängen. Je bewußter ein Individuum soziale Kontakte erlebt, desto genauere subtilere Kenntnis wird er von körperlichen und sprachlichen Interaktionsformen haben.

— Inhaltsgefühle: In dem Maße, wie ein Mensch lernt, den Gefühlszustand anderer an der Mimik, den sprachlichen und körperlichen Gesten zu erkennen und den Verlaufsprozeß dieser Gefühle auch an sich selbst zu beobachten, entwickelt sich ein „Wissen“ (gestus) um diese Gefühle, und er wird in der Lage sein, diesen Gefühlen analoge Abbildungen in der Musik zu verstehen. Die Formalgefühle wurden deshalb bisher am ausführlichsten und methodisch befriedigendsten untersucht, weil die entsprechenden Parameter (Dynamik, Tempo, Form) sich am besten operationalisieren lassen, so u. a. bei P. Faltin<sup>24</sup> und in den „New Experimental Aesthetics“<sup>25</sup> „den Beziehungsgefühlen wurde bisher so gut wie keine Aufmerksamkeit geschenkt.

#### *These 4: Das musikalische Ausdruckserlebnis ist ein Interpretationserlebnis*

Musikalischer Ausdruck ist in aller Regel mehrdeutig, wird aber vom Individuum als etwas für ihn Eindeutiges erlebt! Deshalb erschien die Vorstellung von einer, Kommunikation durch Musik so einleuchtend. Musik ist einer Schablone vergleichbar, die dem Hörer grundsätzlich einen gewissen Interpretationsspielraum gibt, der beim Einzelnen auf verschiedenen Ebenen zu verschiedenen Gefühlsklassen, zu verschiedenen Inhalten führt. Die Informationsästhetik<sup>26</sup>, die „New Experimental Aesthetics“, sowie verwandte Forschungsrichtungen<sup>27</sup> können recht gut den Einfluß kollativer Variablen auf das ästhetische Urteil begründen, sie können aber nicht erklären, weshalb es immer wieder so genußvoll sein kann, sehr vertraute Musik zu hören. Für diesen Genuß sehe ich zwei Ursachen: Zum einen gestattet Musik das Erleben von Scheingefühlen, sowohl das Erleben von Furcht ohne Konsequenzen als auch das Erleben von Freude ohne Anlaß. Zum anderen kann Musik eine geistige Aktivität ermöglichen (den Interpretationsprozeß), die aus dem Alltag sonst kaum vertraut und unabhängig von den jeweils erlebten Inhalten, per se lustvoll ist.

## Summary

*It is shown that music can be no genuine means of communication in its original sense (leaving some rare and untypical exceptions aside), and that therefore all attempts at explaining how music is experienced by theories of communication or linguistics must fail. If not taken too literally, the concept of „Geste" (gesture) is far better suited to make the process of experiencing music understandable. An experiment by the author (subjects were asked to draw lines to express feelings) and studies by M. Clynes are used to illustrate the idea of a "gestisches Verstehen" (gestural understanding). 4 hypotheses are introduced which are partly founded on empirical results and which could form a possible base for a theory of musical expression: 1. Musical expression can only be defined in the negative. 2. Musical expression is experienced individually at four levels, at a vegetative, a gestural, a contextual and an associative level. Referring to the theory of emotions by Schachter empirical evidence for the existence of these four levels is given. 3. Feelings induced by music can be classified in feelings of movement, of involvement and emotional content. 4. Experiencing musical expression is a process of interpretation.*

## Anmerkungen

- \* Bei dem vorliegenden Beitrag handelt es sich um theoretische Vorüberlegungen zu dem von der Deutschen Forschungsgemeinschaft unterstützten Forschungsprojekt „Musikalisch-mimisches Ausdrucksverständnis bei 5- bis 10-jährigen Kindern".
- 1 F. v. Hausegger: Musik als Ausdruck, Wien 1887.
- 2 R. Müller-Freienfels: Psychologie der Musik, Berlin 1936.
- 3 K. Huber: Der Ausdruck musikalischer Elementarmotive — eine experimentalphysiologische Untersuchung, Leipzig 1923.
- 4 S. K. Langer: Philosophie auf neuen Wegen, Frankfurt/M. 1965.
- 5 G. Kleinen: Experimentelle Studien zum musikalischen Ausdruck, Hamburg 1968.
- 6 E. Jost: Über den Fetischcharakter des Mittelwerts. Methodische Probleme der experimentellen Musikpsychologie, in: Forschung i. d. Musikerziehung 1974, Mainz 1974, 95-105.
- 7 Projektgruppe Filmmusik-Musikwissenschaft Universität Gießen: Zum

- Wirkungszusammenhang von Film und Musik, in : Forschung i. d. Musik-  
erziehung 1979, Mainz 1979, 131-160.
- 8 Chr. Schwabe: Methodik der Musiktherapie und deren theoretische  
Grundlagen, Leipzig 1978.
  - 9 H. Willms: Musiktherapie bei psychotischen Erkrankungen, Stuttgart  
1975.
  - 10 H.-P. Reinecke: Kommunikative Musikpsychologie, in: G. Harrer (Hrsg.),  
Grundlagen der Musiktherapie und Musikpsychologie, Stuttgart 1975,  
S.99-111.
  - 11 R. Schneider: Semiotik der Musik, München 1980.
  - 12 P. Faltin: Widersprüche bei der Interpretation des Kunstwerks als Zei-  
chen, in: Intern. Review of the Aesthetics and Sociology of Music, 3,  
1972, 2, 199-215; ders.: Die Bedeutung von Musik als Ergebnis sozio-  
kultureller Prozesse, in: Musikforschung 26, 1973, 4, 435-444.
  - 13 P. Ekman/W. V. Friesen : Handbewegungen, in: K. R. Scherer/H. G. Wall-  
bott : Nonverbale Kommunikation — Forschungsberichte zum Interak-  
tionsverhalten, Weinheim 1979, 108-123.
  - 14 J. Bortz: Physikalisch-akustische Korrelate der verbalen Kommunikation,  
unveröff. Ms. 1967.
  - 15 H. Lundholm: The affective tone of lines: Experimental researches, in:  
Psychol. Rev. 28, 1921, 43-60; M. Scheerer/J. Lyons: Line drawings and  
matching responses to words, in: Journ. of Personality 25, 1957, 251—  
273; G. A. Peters/P. R. Merrifield: Graphic representation of emotional  
feelings, in: Journ. of Clinical Psychol. 14, 1958, 375-378.
  - 16 M. Ulynes: Sentic — The Touch of Emotions, New York 1977; ders.:  
The Communication of Emotion — Theory of Sentic, in: R. Plutchik/  
H. Kelleruran (Eds.), Emotion-Theory, Research, and Experience, Vol. 1,  
Theories of Emotion, New York 1980, 271-301.
  - 17 S. Schachter/J. E. Singer: Cognitive, social and physiological determinants  
of emotional state, in: Psychol. Rev. 1962, 69, 379-399.
  - 18 S. u. a. die Untersuchungen von G. Harrer in: G. Harrer, a.a.O.
  - 19 Die in diesem Band berichteten Ergebnisse von Chr. Allesch widersprechen  
dieser Behauptung keineswegs. Die von ihm verwendete Musik von Pink  
Floyd variiert über einen Zeitraum von 25 Minuten hinsichtlich des Tem-  
pos lediglich etwa zwischen MM 60 und MM 65. Wenn aber diejenige  
Variable, die aus der Literatur als die vegetativ wirksamste bekannt ist,  
weitgehend konstant gehalten wird, so darf es nicht überraschen, daß die  
Unterschiede im Pulsverhalten der Vpn größer sind als die Gemeinsamkei-  
ten. S. u. a.: B. Schmidt: Experimentelle Untersuchungen über emotionale

- Wirkungen verschiedener Tempi bei rhythmisch betonter Musik, Vordipl. Psychol. Würzburg 1963; K.-E. Behne: Der Einfluß des Tempos auf die Beurteilung von Musik, Köln 1972; H. Gembris: Psychovegetative Aspekte des Musikhörens, in: Z. f. MP, 4, 1977, 59-65.
- 20 E. Hanslick : Vom Musikalisch-Schönen. Ein Beitrag zur Revision der Ästhetik der Tonkunst, Leipzig 1854, S. 16.
  - 21 L. Shatin: Alteration of mood via music: A study of the vectoring effect, in: Journ. of Psychol. 1970, 75, 81-86.
  - 22 K.-E. Behne: Der Einfluß des Tempos...
  - 23 H. de la Motte-Haber: über einige Beziehungen zwischen Rhythmus und Tempo, in: Musikforschung 20, 1967;281-284.
  - 24 P. Faltin: Phänomenologie der musikalischen Form. Eine experimental-psychologische Untersuchung zur Wahrnehmung des musikalischen Materials und der musikalischen Syntax, Wiesbaden 1979.
  - 25 D. E. Berlyne (Ed.): Studies in the New Experimental Aesthetics, Washington 1974.
  - 26 H. Werbik : Informationsgehalt und emotionale Wirkung von Musik, Mainz 1971.
  - 27 V. J. Konecni: Determinants of Aesthetic Preference and Effects of Exposure to Aesthetic Stimuli: Social, Emotional, and Cognitive Factors, in: Progress in Experimental Personality Research, Vol. 9, 1979, 149-197.

Prof. Dr. Klaus-Ernst Behne  
 Meisenweg 7  
 Schloß Ricklingen  
 D-3008 Garbsen 5



## *Diskussionsbericht*

Die *Erläuterung des Gestusbegriffs* fand bei den Teilnehmern lebhaftes Interesse, das zu einer Reihe anregender und differenzierender Diskussionsbeiträge führte. So wurde ergänzend zu den Ausführungen des Ref. u. a. an eine Idee Hauseggers (1887) erinnert, wonach aus jenen emotionalen Lautäußerungen oder „Vokalisieren“, die auch schon bei höheren Primaten beobachtbar sind, sich wohl ebenso musikalische Äußerungen am ehesten verstehen lassen (de la Motte-Haber). Den Erlebnismechanismen von „Gestus“ und „Vokalise“ könne Musik sich aber ebenso verschließen (Behne), und Ligeti sei, wenn auch von anderen (Birkner) bezweifelt, ein Beispiel hierfür (Ehrenforth). Dennoch finde sich ein ständig wachsender Anteil gestischen Ausdrucksverhaltens in der Musik, wenn diese großräumig in ihrer historischen Entwicklung von den Ursprüngen (Singen und Körperbewegung) über die Tanzmusik des ausgehenden Mittelalters (reine Instrumentalmusik) bis hin zu Barock und Klassik gesehen wird (Klausmeier). Schließlich wurde in diesem Zusammenhang an Gustav Becking erinnert, dessen Arbeit zum musikalischen Rhythmus (1928) sich ebenfalls, wenn auch zunächst noch weniger differenziert, auf das Thema Gestus und Musik bezieht (Brömse).

*Zu These 1* ergänzte der Ref. aufgrund einiger Fragen und Bedenken (Böckle, de la Motte-Haber): In den verschiedenen Kulturen gebe es zweifellos einen großen Bestand ähnlicher oder gleicher Erfahrungen und Lernprozesse, die von allen ähnlich- oder gleich gelernt werden. Interkulturelle Übereinstimmung in der Reaktion auf Musik könne durch solche Lernprozesse begründet sein. Dies zeige sich etwa bei Begriffen wie „Freude“, die sich bei Experimenten als musikalisch verhältnismäßig eindeutig bestimmbar erwiesen haben. Bei anderen Begriffen dagegen, wie etwa „Ekel“, sei der Rahmen der vegetativen oder gestischen Ausdrucksqualitäten besonders groß. Gegenüber Erklärungen, die — in Analogie etwa zu den Assimilationsmustern von Piaget — allzu schnell auf genetische Strukturen rekurren, sei er selbst eher skeptisch. Das Ausdrucksverhalten als Erbe der Evolution sei mit Sicherheit genetisch verankert, entsprechende Beweise für das Ausdrucksverstehen gebe es jedoch nicht.

*Zu These 2:* Hier wurden als Beispiel die Figuren der barocken Affektenlehre angesprochen (Enders). Sie sind nach Auffassung des Ref. nicht von der kontextuellen oder assoziativen Ebene des Ausdruckserlebnisses her bestimmt, sondern von der gestischen, Im Rahmen einer sozialen Übereinkunft indes gehen sie über das rein Gestische hinaus.

*Zu These 3:* Von verschiedener Seite wurde bezweifelt, ob eine begriffliche Trennung dieser Art überhaupt zulässig sei, wo doch in der Wirklichkeit sich die genannten Kategorien untrennbar vermischen. Demgegenüber hob der Ref. die methodische Aufgabe dieser Begriffsbildung hervor: Sie solle auf die inzwischen traditionelle Einseitigkeit der empirischen Arbeiten aufmerksam machen, die sich fast ausschließlich auf Inhaltsgefühle konzentrieren. Beziehungsgefühle dagegen würden zumeist übersehen. Über das bloß Plausible einer solchen Begriffsbestimmung hinaus müsse sich die Typologie natürlich auch empirisch bewähren.

*Zu These 4:* Kann denn mit Begriffen wie „Freude“ überhaupt etwas Eindeutiges in der Musik benannt werden, 'oder ist das Besondere darin nicht vielmehr ihre „*unspezifische Genauigkeit*“ als das Potential des Nicht-sagbaren (Ehrenforth)? Dazu der Ref.: Subjektiv seien viele Hörer der Auffassung: Die Musik sagt mir genau dieses, ich schwimme nicht in meinem Urteil. Empirisch sei dann das Gefühl der subjektiven Eindeutigkeit gegeben.

Die Tatsache, daß in der Diskussion der musikalische Ausdruck stets als subjektiv gemeinter Sinn verstanden wurde, rief einerseits die kontradiktorische Auffassung auf den Plan, Ausdruck hafte gleichermaßen am musikalischen Objekt, und es solle ein Ziel sein, dies ebenso objektiv zu beschreiben wie die Regel Tonika — Dominante (de la Motte-Haber). Andererseits wurde in Erwiderung dazu das Postulat nach einer ganzheitlichen Betrachtungsweise der Subjekt-Objekt-Beziehung erhoben: „ . . . *man kann nicht methodisch getrennt auf der einen Seite das Subjekt betrachten und auf der anderen Seite das Objekt*“ (Klausmeier). Der Ref. argumentierte demgegenüber pragmatisch. Es sei eine Erfahrung (u. a. Huber 1923), daß die zu starke Fixierung auf das musikalische Objekt nicht weiterhilft. Die methodische Prämisse, wonach der musikalische Ausdruck sich nur im Bewußtsein des einzelnen Hörers konstituiert, führe dagegen durch entsprechende Erfahrungen und Erkenntnisse im Subjektbereich allmählich wieder zu einer Annäherung an das musikalische Objekt.

Walter Heimann

# Experimentelle Untersuchungen, Musik und Emotionen betreffend

## Zum Verhältnis Musikurteil — Musikerleben

HEINER GEMBRIS

Klaus-E. Behne (Hg.): *Gefühl als Erlebnis - Ausdruck als Sinn. - Laaber: Laaber 1982.*  
(Musikpädagogische Forschung. Band 3)

Daß man nicht gleich Luftsprünge vor Freude macht, wenn man lustige und lebensfrohe Musik hört, und daß Trauer ausdrückende Musik einen nicht zwangsläufig in tiefe Depression und Traurigkeit versetzen muß, ist eine Tatsache, die jeder aus eigener Erfahrung kennt. Gleichwohl wird man zugeben, daß „traurige“ Musik tatsächlich traurig machen kann, wie auch „ruhige“ Musik beruhigend und „lebhaft“ Musik aktivierend wirken kann. Der Unterschied zwischen dem Ausdruck der Musik und dem aktuellen Erleben des Hörers ist uns mehr oder weniger bewußt, erstaunlicherweise ist er aber von der Musikpsychologie bisher so gut wie nicht untersucht worden.

### 1.1 Die Fragestellung

Wenn das Musikerleben Gegenstand der Forschung ist, wird in der Regel mit dem Semantischen Differential gearbeitet. Hat ein Proband z. B. das Adjektiv „gefühlvoll“ als „sehr zutreffend“ angekreuzt, heißt das dann, daß die Musik sehr starke Gefühle ausdrückt, die vom Probanden in gleicher Intensität miterlebt werden, oder: der vollkommen unbeteiligte Proband erkennt eine sehr gefühlvolle Musik, oder, als dritte Möglichkeit, der Hörer erlebt sehr intensive Gefühle, ohne daß die Musik solche ausdrückt? „*Was unklar bleibt, da es methodisch nicht erfaßt wird,*“ schreibt S. Schaub (1980, 324), „*ist die Frage, ob der Beurteiler diese Musik lediglich in einem rationalen, kühlen Urteilsakt als ‚beruhigend‘ bzw. ‚erregend‘ einschätzt, oder ob er sich subjektiv tatsächlich auch so fühlt.*“

Um diese Frage soll es in dieser Untersuchung gehen. Da es hier um zweierlei Arten von Gefühl geht, nämlich um das beim Hören tatsächlich erlebte und um das in der Musik erkannte, müssen nach dem Hören eines Musikstückes zwei getrennte Einschätzungen vom Probanden erbeten werden. Dazu wird es notwendig sein, ein geeignetes methodisches Instrumentarium zu entwickeln und in der Praxis auf seine Tauglichkeit hin zu untersuchen. Doch bevor ich eine eigene (Erkundungs-)Studie zu diesem Problem vorstelle, möchte ich kurz auf einige andere Arbeiten verweisen.

## 1.2 Frühere Untersuchungen

Im Zusammenhang mit unserer Fragestellung liegen meines Wissens keine Untersuchungen aus dem deutschsprachigen Raum vor; einige englischsprachige Publikationen sind offenbar nur wenig bekannt.

Die Überlegung, daß der Hörer nicht notwendigerweise die gleichen Gefühle erlebt, die in der Musik ausgedrückt werden, war für Payne der Ausgangspunkt für eine Reihe von Untersuchungen (1965, 48). Sie unterscheidet zwischen „*ästhetischer Emotion*“ (aesthetic emotion) und „*spezifischer Emotion*“ (specific emotion).<sup>1</sup> Unter „*spezifischer Emotion*“ versteht sie den emotionalen Inhalt der Musik, während „*ästhetische Emotion*“ Gefühlsregungen meint, die — qualitativ verschieden von alltäglichen Gefühlen wie Freude, Furcht, Trauer etc. — rein ästhetischer Natur sind: „*a generalized mood, or a feeling of worthwhileness, inspiration or exaltation*“ (1961, 43). Emotional bewegt, freut sich der Hörer daran, wie in der Musik Gefühle ausgedrückt werden, ohne daß er diese selbst miterlebt. Er erkennt sie zwar, teilt sie aber nicht.

Beide Arten von Emotion stehen in Zusammenhang mit bestimmten Persönlichkeitsmerkmalen: Neurotische Persönlichkeitstypen sind sehr ansprechbar durch romantische Musik. Durch die Musik beeinflußt erleben sie leicht die musikalisch ausgedrückten Gefühle als ihre eigenen. Stabile Persönlichkeitstypen werden weniger leicht durch den spezifischen Gefühlsausdruck der Musik beeinflußt; sie erleben eher einen ästhetischen Genuß im Sinne der „*ästhetischen Emotion*“, ohne die spezifischen Gefühlsinhalte der Musik zu teilen. Dabei bevorzugen sie „*klassische Musik*“, während labile (neurotische) eher zu „*romantischer Musik*“ neigen (Payne, 1961, 49 f.).<sup>2</sup> Bemerkenswert ist, daß der Einfluß von Persönlichkeitsmerkmalen erst dann sichtbar wird, wenn die emotionalen Reaktionen auf Musik unterschieden werden nach „*spezifischer*“ und „*ästhetischer Emotion*“. Wird diese Differenzierung nicht vorgenommen, kann er nicht beobachtet werden (Payne, 1961, 48 f.).

Die Unterscheidung „*spezifische — ästhetische Emotion*“ wird in späteren Schriften weiter herausgearbeitet und beschrieben (Payne 1965, 1973, 1980). Während in der 1965er Publikation der Zusammenhang zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und Musikerleben sowie musikalischem Geschmack noch nachgewiesen wurde, konnten diese Befände in den jüngeren Arbeiten nicht mehr bestätigt werden (vgl. 1973, 178 f.; 1980, 39 f.).

Swanwick (1973, 1975) verfolgte einen etwas anderen Ansatz als Payne. Er unterscheidet zwischen „*musical cognition*“ und „*aesthetic response*“, wobei „*aesthetic response*“ eine gefühlsmäßige Reaktion ist und sich auf das

aktuelle emotionale Befinden bezieht. „*Musical cognition*“ (auch gleichbedeutend mit „*musical understanding*“ gebraucht) dagegen ist das Erfassen eines musikalischen Sinns, einer musikalischen Bedeutung (vgl. 1973, 7). Später (1975) bringt Swanwick diese beiden Aspekte in Zusammenhang mit den Begriffen „*Objektivität*“ und „*Subjektivität*“.

Um diese beiden unterschiedlichen Qualitäten empirisch fassen zu können, bat Swanwick seine Probanden — im Gegensatz zur Konvention —, nicht ein, sondern zwei Urteile auf jeweils einer Dimension des Semantischen Differentials abzugeben. So sollten z. B. zwischen den Polen „ruhig“ und „aufgeregt“ statt des üblichen Kreuzes die beiden Buchstaben „M“ und „L“ eingesetzt werden; das „M“ für die Beurteilung der Musik und das „L“ (listener) für die Wirkung der Musik auf den Zuhörer. Tatsächlich zeigten sich deutliche Unterschiede zwischen der Musikbeurteilung und der Wirkung der Musik.

Auf diese Weise konnte Swanwick z. B. feststellen, daß, wenn die Musik ziemlich vorhersagbar (redundant) war, die Hörer sich eher „*ruhiger*“ und „*flexibler*“ einstufen als die Musik; wenn die musikalischen Ereignisse dagegen weniger vorhersagbar waren, dann erschienen die Hörer „*erregter* und „*angespannter*“ (stiff) als die Musik (1975, 22).

In der vorliegenden Arbeit sollen zunächst folgende Hypothesen untersucht werden:

1. Es gibt eine empirisch feststellbare und quantifizierbare Differenz zwischen der Beurteilung des emotionalen Inhaltes eines Musikstückes und dem angegebenen aktuellen emotionalen Erleben.
2. Bei „emotional labilen“ (neurotischen) Personen ist die Differenz zwischen dem in der Musik erkannten emotionalen Gehalt und den aktuellen Gefühlen beim Hören geringer als bei „emotional stabilen“ Personen; es existiert eine negative Korrelation zwischen dieser Differenz und dem Ausmaß an Labilität.

## 2. Die Methode

### 2.1 Der Fragebogen

Den theoretischen Vorstellungen entsprechend muß der Fragebogen für jedes Musikbeispiel zwei inhaltlich verschiedene Variablenlisten enthalten: Eine für die Beschreibung der in der Musik erkannten Eigenschaften bzw. Gefühle und eine zweite für deren Wirkung auf das tatsächliche subjektive Erleben.

Grundsätzlich bieten sich hier mehrere Möglichkeiten an: Man könnte z. B. von den Probanden zwei Markierungen eintragen lassen (s. Swanwick, 1973, 1975); Schaub schlägt vor, dem Polaritätsprofil den Satz „*Dieses Musikstück halte ich für . . . ' bzw. den Satz 'Beim Anhören dieses Musikstückes fühle ich mich . . . voranzustellen*“ (1980, 325). Der Vorschlag Schaub's scheint auf den ersten Blick überzeugender, weil er — für den Probanden inhaltlich eindeutig — zwei separate Einschätzungen verlangt, die auch optisch-räumlich voneinander getrennt sind.

Ich habe mich hier für eine dritte Lösung entschieden : Statt des Semantischen Differentials werden den Probanden für jedes Musikstück zwei unipolare Listen auf getrennten Blättern vorgelegt: die erste enthält 29 Adjektive zur Beurteilung der „*Eigenschaften der Musik*“, die andere besteht aus 24 vollständig ausformulierten Items, wie z. B. „*Diese Musik macht mich traurig/wirkt aufregend auf mich*“ etc., die dazu dienen sollen anzugeben, „*wie diese Musik auf mich wirkt*“. Beide Listen können vierfach abgestuft von „nicht“ bis „sehr zutreffend“ angekreuzt werden. In der Versuchsanleitung wurden die Probanden angewiesen, diese beiden Listen als getrennt voneinander zu betrachten und sie unabhängig voneinander anzukreuzen. Die unipolare Anordnung von Adjektiven wurde u. a. auch deshalb gewählt, weil sie, optisch übersichtlich, einfach zu handhaben ist. In Hinblick darauf, daß die Unterscheidung „*Eigenschaften der Musik*“ und „*wie diese Musik auf mich wirkt*“ sicher für einige Probanden ungewohnt und nicht einfach sein würde<sup>3</sup>, könnte dies eine Erleichterung sein. Aus diesem Grunde wurden auch die Items vollständig ausformuliert.

Einen Vorteil und Nachteil zugleich der unipolaren Listen kann man darin sehen, daß es möglich ist, auch ambivalente Einschätzungen abzugeben; beispielsweise kann ein Musikstück „etwas traurig“ und gleichzeitig „etwas freudig“ eingeschätzt werden.

Um festzustellen, inwieweit es den Hörern schwerfiel, zwischen „Urteil“ und „Wirkung“ zu unterscheiden, wurden entsprechende Fragen zum Schluß des Fragebogens aufgenommen. „Labilität“ wurde mit Hilfe der Skala N („Emotionale Labilität“) des Freiburger Persönlichkeits-Inventars (FPI) erfaßt. Außerdem wurden Fragen zu musikalischen Präferenzen und zum subjektiven Versuchserlebnis gestellt.

## 2.2 Die Urteil-Erlebnis-Distanz

Um die Abweichung der emotionalen Reaktionen von den in der Musik erkannten emotionalen Inhalten zu bestimmen, wurden die absoluten Differenzwerte zwischen entsprechenden Urteils- und Erlebnisdimensionen gebildet. Ein Beispiel: Hat jemand der Musik die Eigenschaft „sehr ruhig“ (3) zuerkannt, und gleichzeitig das Item „Diese Musik wirkt nicht beruhigend auf mich“ (0) angekreuzt, so beträgt der Differenzwert  $D=3$ . Dieser Differenzwert kann Werte zwischen 0 (entspricht völliger Übereinstimmung zwischen Eigenschaften der Musik und dem emotionalen Erleben auf einer Dimension) und 3 (entspricht maximaler Divergenz) annehmen. Diese Differenzwerte auf einer Dimension nenne ich Urteil-Erlebnis-Distanz. Die Urteil-Erlebnis-Distanz kann als abhängige Variable zu anderen, unabhängigen Variablen, z. B. der „emotionalen Labilität“, in Beziehung gesetzt werden.

Sie kann grundsätzlich auf allen interessierenden, inhaltlich sinnvollen Dimensionen gebildet werden. Die Differenzwerte können sowohl über verschiedene Dimensionen bei einem als auch über eine Dimension bei mehreren Musikstücken aufsummiert werden. Allgemein ist die Höhe des Betrages der Urteil-Erlebnis-Distanz ein Index für Reagibilität des einzelnen Hörers auf die Musik; sie gibt Aufschluß darüber, inwieweit der Ausdrucksgehalt der Musik wirklich miterlebt wird oder nicht. Sehr hohe Werte würden auf große Unterschiede zwischen emotionalem Ausdruck der Musik und dem aktuellen Erleben hindeuten, während geringe Werte auf eine geringe Distanz zwischen Urteil und Erleben weisen. Die genaue inhaltliche Bedeutung der Urteil-Erlebnis-Distanz im einzelnen hängt von der Fragestellung und dem angewandten Verfahren zu ihrer Bestimmung ab.<sup>4</sup>

## 2.3 Die Auswahl der Musikstücke

Da es in dieser Untersuchung u. a. darum gehen soll, ob und inwieweit sich das tatsächliche emotionale Erleben vom musikalischen Inhalt unterscheidet, liegt es nahe, Musikstücke zu wählen, denen schon vom Komponisten her ein bestimmter emotionaler Inhalt zugesprochen wird. Ein zweiter Gesichtspunkt ist der Versuch, Bezug zu nehmen auf Musikstücke, die bereits in anderer musikpsychologischer Literatur vorkommen und von denen bestimmte Wirkungen vorhergesagt oder behauptet werden. Leider wird dies in der musikpsychologischen Literatur meines Wissens überhaupt nicht praktiziert, obgleich es sehr aufschlußreich wäre zu sehen, wie sehr ein und dasselbe Musik-

stück bei verschiedenen Experimentatoren, verschiedenen Versuchsanordnungen, in unterschiedlichen Situationen etc. anders beurteilt, empfunden, bevorzugt oder abgelehnt wird. Folgende Musik wurde schließlich ausgewählt (in Reihenfolge ihrer Darbietung):

1. J. S. Bach: Vorspiel zur Kantate Nr. 12 „*Weinen, Klagen, Sorgen, Zagen*“
2. L. v. Beethoven: Sinfonie Nr. 6 (Pastorale), 1. Satz „*Erwachen heiterer Gefühle bei der Ankunft auf dem Lande*“
3. F. Chopin: Klaviersonate Nr. 2 b-moll, 3. Satz „*Trauermarsch*“
4. G. Mahler: Sinfonie Nr. 5, 4. Satz (Adagietto)
5. J. Joplin: Me and Bobby McGee
6. Pink Floyd: Echoes
7. Joy Division: Ein Stück ohne Titel aus der Platte „*Closer*“
8. *Swell Maps: Dresden Style*

Mahlers „Adagietto“ und die „Echoes“ von Pink Floyd sollen z. B. entspannend wirken; jedenfalls werden sie zur therapeutischen Entspannung empfohlen (Willms 1977, 105, 111). Mahler und Chopin werden bei Payne (1965, 137) den romantischen Komponisten zugerechnet, deren Musik von Menschen mit „*neurotischem*“ Persönlichkeitsbild unmittelbar in ihren Affekten erlebt werden soll. Bach dagegen werde eher von Menschen mit „*stabilem*“ Persönlichkeitsbild bevorzugt.

## 2.4 Die Versuchspersonen

Ein Ziel dieser Untersuchung liegt darin herauszufinden, ob und inwieweit Hörer mit unterschiedlicher musikalischer Vorbildung und Erfahrung mit der Unterscheidung Urteil — Erleben in der angebotenen Form etwas anfangen können. So war die Gruppe der 28 Probanden recht bunt zusammengesetzt: Schüler der Oberstufe, Studenten verschiedener Fachrichtungen, berufstätige Erwachsene mit großer musikalischer Vorbildung und ausgesprochene Laien. Aus der Zusammensetzung dieser Gruppe geht hervor, daß aufgrund dieser Erkundungsstudie keine voreiligen Generalisierungen vorgenommen werden dürfen.

## 2.5 Der Versuchsablauf

Die acht Musikstücke wurden den Probandengruppen — die Gesamtgruppe war in kleinere Gruppen aufgeteilt worden — jeweils zur gleichen Zeit am



späten Nachmittag in einem Seminarraum der TU Berlin hintereinander in einer Sitzung vorgespielt. Der gesamte Versuchsablauf beanspruchte nahezu zwei volle Stunden.

In der experimentellen Praxis werden Musikstücke üblicherweise in zufälliger Reihenfolge dargeboten, weil man hofft, daß sich dadurch Positionseffekte ausgleichen. Dieser Vorteil wird durch einen in meinen Augen schwerwiegenden Nachteil erkauft: Der Hörer wird einem Wechselbad unterschiedlichster Musik ausgesetzt, in welchem dem Beethoven oder dem Mahler die Punkmusik folgt, dann zufällig wieder Bach usw., wobei die Dauer der meist ein- und ausgeblendeten (Bruch-) Stücke mehr oder weniger willkürlich zwischen 50 Sekunden und fünf Minuten schwankt. Dieses Vorgehen dürfte der normalen Lebenspraxis, über die man schließlich durch das Experiment Aufschluß zu gewinnen hofft, wohl kaum entsprechen.<sup>1</sup> Die Probanden sollten die Möglichkeit haben, sich über eine längere Zeitspanne emotional in die erklingende Musik einzufinden. Das würde durch musikalische Wechselbäder erschwert; darum wurde hier darauf verzichtet und der Nachteil möglicher — aber für unbedeutend gehaltener — Positionseffekte in Kauf genommen.<sup>6</sup> Außerdem wurden die Stücke vollständig dargeboten, mit Ausnahme des Pink Floyd-Stückes, das wegen seiner Länge nach acht Minuten ausgeblendet wurde. Zuerst wurden, wie oben angegeben, die vier „klassischen“ Musikbeispiele, dann die vier „Pop“-Stücke vorgespielt.

Nach dem Ausfüllen des Fragebogens wurden die Probanden zu einem Gespräch gebeten, welches einerseits dazu diente, die Probanden über den Zweck des Versuchs aufzuklären, in dem andererseits auch noch einmal der gesamte Versuchsablauf, das Versuchserleben, der Bezug zum Musikhören unter „normalen“ Bedingungen u. a. m. thematisiert und diskutiert wurde. Diese Art Nachbefragung mit teils explorativem Charakter erwies sich als außerordentlich informativ und nützlich.

### *3. Ergebnisse*

#### *3.1 Die Differenzierung Urteil-Erleben*

73 % der Probanden gaben an, grundsätzlich zwischen Urteil und Erleben unterscheiden zu können, die übrigen 27 % sehen sich nicht dazu in der Lage. Erstaunlich dabei ist, daß diese 27 % zwar angaben, zwischen Urteil und Erleben nicht unterscheiden zu können, praktisch aber anhand der ihnen vorgelegten Skalen diesen Unterschied doch machten. Es wurde

überprüft, ob sich diese beiden Gruppen hinsichtlich der Urteil-Erlebnis-Distanz auf den hier zur Diskussion stehenden Dimensionen, in den Präferenzen, hinsichtlich' des Versuchserlebens sowie anderer Variablen voneinander unterscheiden (Mann-Whitney U-Test, T-Test). Bis auf zwei Ausnahmen (s. Anm. 7) ist dies nicht der Fall. Für die weitere Auswertung können die beiden Gruppen also zusammengefaßt werden.

Dennoch ist die Frage offen, warum ein Teil der Probanden angibt, diese Unterscheidung nicht treffen zu können, und es praktisch doch tut. Denkbar ist, daß Begriffe wie „Urteil“, „Erleben“, „Wirkung“ im Bewußtsein dieser Probanden zu wenig konkret und voneinander abgegrenzt sind, als daß sie klar und präzise zwischen ihnen unterscheiden könnten, während sie, wenn sie konkret angeben sollen: „*Diese Musik ist traurig/diese Musik hat mich traurig gemacht*“ wohl differenzieren können. Übrigens ist die Beantwortung der Frage nach der Unterscheidungsmöglichkeit nach Urteil und Wirkung unabhängig davon, ob jemand ein Instrument spielt, wie lange er täglich Musik hört und ob er während des Hörens anderen Tätigkeiten nachzugehen pflegt oder nicht.

Der Schwierigkeitsgrad der Unterscheidung zwischen Urteil und Erleben ist für die einzelnen Probanden ziemlich unterschiedlich. So meinten etwa 60 % von ihnen, daß ihnen die Unterscheidung „*Eigenschaften der Musik*“ — „*Wirkung auf mich*“ keine (29.6 %) oder nur etwas Schwierigkeiten bereite (29.6 %). „*Ziemlich schwer*“ war das für weitere 37 %, „*sehr schwer*“ für die restlichen 3.6 % der Hörer (die Prozentangaben addieren sich wegen der Rundungsfehler nicht immer auf exakt 100). Der Schwierigkeitsgrad ist ebenfalls unabhängig davon, ob jemand ein Instrument spielt und ob er während des Hörens andere Tätigkeiten ausübt oder nicht.

### 3.2 Die Beziehung Urteil-Erleben an einigen Beispielen

Für jedes Musikstück wurden die Urteil-Erlebnis-Distanzen (vorläufig erst) auf den Dimensionen traurig/macht mich traurig; heiter/stimmt mich froh und heiter; ruhig/wirkt beruhigend auf mich; gefühlvoll/spricht meine Gefühle an; aggressiv/macht mich aggressiv; schwungvoll/bringt mich in Schwung berechnet. Die sich entsprechenden Urteil- und Erlebnisskalen wurden kreuztabelliert und korreliert (Pearson-Verfahren). Aus der Menge der Daten können hier nur einige Beispiele exemplarisch vorgeführt werden.

„*Weinen, Klagen, Sorgen, Zagen*“, die Überschrift der Bachschen Musik heißt sicher keine heitere Musik. Überraschenderweise wird diese Musik

nicht als so traurig beurteilt, wie ihr Titel erwarten läßt. Die Mehrheit von 64% schätzt sie lediglich als „*etwas traurig*“ (43 %) oder sogar als „*nicht traurig*“ (21 %) ein. Aber immerhin halten 14 % der Hörer sie für „*sehr traurig*“; trotzdem gibt es keinen einzigen, der durch diese Musik „*sehr traurig gemacht*“ wird. Rund 21 % hatten angegeben, die Musik sei „*ziemlich traurig*“; bloß halb so viele werden „*ziemlich traurig*“ durch sie gemacht. Zwischen dem Urteil und dem entsprechenden Erleben besteht weder ein (linearer) Zusammenhang noch eine andersartige Abhängigkeit.

Etwas anders verhält es sich mit der Dimension „Ruhe“. Die Beurteilung der Musik als „*ziemlich*“ bzw. „*sehr ruhig*“ und ihrer Wirkung als „*ziemlich*“ bzw. „*sehr beruhigend*“ ist relativ einheitlich, wenngleich längst nicht vollständig übereinstimmend. So treten bei etwa 60 % der Hörer Urteil-Erlebnis-Distanzen von 1-3 Skalenpunkten auf, bei 40 % werden Urteil und Erleben entsprechend eingeschätzt. Das drückt sich auch in der Höhe des Korrelationskoeffizienten von  $r = .53$  ( $p = .001$ ) aus, der nicht übermäßig hoch ist, aber doch auf einen beachtlichen Zusammenhang weist. Oder, wenn man sich diesen anders veranschaulichen will: Es können — bei einem Determinationskoeffizienten von  $r^2 = .28$  — rund 30 % der Varianz auf der Skala „wirkt beruhigend auf mich“ durch die Beurteilung als „*ruhig*“ erklärt werden.

Das musikalische „*Erwachen heiterer Gefühle bei der Ankunft auf dem Lande*“ (Beethoven, 6. Sinf.) wird von gut 70 % (71.9) der Hörer als „*ziemlich*“ oder „*sehr heiter*“ beurteilt, jedoch nur von weniger als 30 % (28.8) entsprechend erlebt. Urteil und Erleben stehen hier bei einer Korrelation von  $r = .57$  ( $p = .001$ ) — was einer gemeinsamen Varianz von 32 % entspricht in nur mäßig starkem Zusammenhang. Ähnlich mittelmäßig ist der Zusammenhang auf der Dimension „*schwungvoll/bringt mich in Schwung*“ ( $r = .59$ ;  $p = .001$ ). Die Urteil-Erlebnis-Distanz variiert hier zwischen 0 und 3 Skalenpunkten.

Etwas überraschend sind die Beobachtungen, die auf den Skalen „*ruhig/wirkt beruhigend auf mich*“ gemacht werden können. Keiner beurteilt die Musik selbst als „*ziemlich*“ oder gar „*sehr ruhig*“; trotzdem wirkt sie auf 10 % (10.7) der Probanden „*ziemlich beruhigend*“ und auf 3 % (3.6) sogar „*sehr beruhigend*“. Es existiert kein statistischer Zusammenhang zwischen diesen beiden Skalen. Eine ähnliche Feststellung können wir auch beim Hören des „*Trauermarsches*“ von Chopin machen. Es gibt (10.8 %) Hörer, deren Einschätzung nach die Musik „*etwas, ziemlich*“ und sogar „*sehr beruhigend wirkt*“, obgleich die Musik selbst als „*nicht ruhig*“ beurteilt wird. Auch hier existiert kein systematischer Zusammenhang zwischen Urteil und Erleben auf

der Dimension „*ruhig*“. So stimmen in 40 % (39.3) der Fälle Urteil und Erleben überein, bei den übrigen 60 % fallen sie auseinander.

Daß lebhaft und „*nicht ruhige*“ Musik durchaus sehr beruhigend und entspannend wirken kann, spricht für die Hypothese von Kreidler & Kreidler (1980), daß diffuse Spannungs- und Unruhezustände, die vor und/oder während des Hörens im Rezipienten vorhanden sind, durch das Hören lebhafter und bewegter Musik als Trägerin spezifischer Spannung abgeleitet werden können.

Auch für die übrigen Musikstücke lassen sich in ähnlicher Weise Urteil-Erlebnis-Distanzen nachweisen und beschreiben, ohne daß ich an dieser Stelle näher darauf eingehen möchte. Insgesamt lassen sich folgende Typen der Urteil-Erlebnis-Distanz feststellen: 1.) der Null-Typus: Urteil und Erleben fallen zusammen; 2.) Typ I: Der musikalische Ausdruck auf einer bestimmten Dimension wird als relativ stark oder intensiv beurteilt, während das Erleben des Hörers auf dieser Dimension nicht oder nur schwach ausgeprägt ist. Beispiel: Die Musik „*ist sehr traurig*“, ohne daß der Hörer in traurige Stimmung versetzt wird. 3.) Typ II: Der Hörer erlebt intensive Gefühle, die seinem Urteil nach auf der entsprechenden Dimension in der Musik nur schwach ausgeprägt sind. Beispiel: Die Musik „*ist*“ nur etwas traurig, wird aber zum Auslöser starker Trauer im Hörer. 4.) Typ III: Das Erleben bewegt sich in eine dem musikalischen Urteil entgegengesetzte Richtung. Beispiel: Der Hörer erlebt eine beruhigende Wirkung der Musik, obgleich er die Musik selbst als mehr oder weniger „*unruhig*“ beurteilt.

### 3.3 „*Emotionale Labilität*“, *Versuchserleben und die Urteil-Erlebnis-Distanz*

Die zweite Hypothese besagte, daß „*emotional labile*“ Personen im Gegensatz zu stabilen dazu neigen, die in der Musik erkannten Gefühle unmittelbar mitzuerleben. Es muß also einen signifikanten Unterschied in der Ausprägung der Urteil-Erlebnis-Distanz geben; außerdem müßte eine negative Korrelation zwischen der Urteil-Erlebnis-Distanz und dem Ausmaß an emotionaler Labilität feststellbar sein, denn, so die Hypothese, je höher die Labilität, desto geringer die Distanz.'

Weder das eine noch das andere ist in Bezug auf die hier untersuchten Dimensionen der Fall (traurig/macht mich traurig; heiter/stimmt mich froh und heiter; ruhig/wirkt beruhigend; aggressiv/macht mich aggressiv; gefühlvoll/spricht meine Gefühle an; schwungvoll/bringt mich in Schwung

Überprüft wurden sowohl die Distanzen über alle Musikbeispiele auf jeweils derselben Dimension als auch die Distanzen für jedes Musikstück einzeln. Besondere Aufmerksamkeit wurde den Stücken von Chopin und Mahler geschenkt, denn nach den Ausführungen von Payne (1961, 1965) sollte gerade „romantische“ Musik von den hoch Labilen besonders unmittelbar und intensiv miterlebt werden.

Statistisch signifikante Unterschiede in der Ausprägung der Urteil-Erlebnis-Distanz sind lediglich auf der Dimension heiter/stimmt mich froh und heiter zwischen mittel und hoch Labilen festzustellen (U-Test nach Mann und Whitney;  $z = -1.93$ ,  $p = .05$ ). Der Zusammenhang ist jedoch genau umgekehrt gegenüber dem in der Hypothese behaupteten: Je höher die Labilität, desto höher die Diskrepanz zwischen Urteil und Erleben ( $r = .39$ ,  $p = .05$ ). Obgleich man darüber Vermutungen anstellen könnte — etwa, daß die laut FPI-Skalenbeschreibung Mißgestimmten, empfindlich Stimmungslabilen und vorwiegend depressiv Niedergedrückten besonders schwer für heitere Musik zugänglich sind — sollte man mit Interpretationen zurückhaltend sein, weil sich diese Beobachtung bei den einzelnen Musikstücken nur an einem machen läßt und die Möglichkeit eines Artefaktes nicht ausgeschlossen werden kann.

Im Gegensatz zur „*emotionalen Labilität*“, bei der kein direkter Zusammenhang mit der Urteil-Erlebnis-Distanz feststellbar ist, übt die Hörsituation, und zwar hier das Ausmaß, in welchem die Versuchssituation als fremd und/oder störend empfunden wurde, einen deutlichen Einfluß aus. Das Erleben der Versuchssituation als fremd und als störend sind voneinander abhängig, doch wieder nicht so sehr, wie man auf Antrieb vermuten möchte. Die gemeinsame Varianz beträgt hier 16 %, was einer Korrelation von  $r = .399$  ( $p = .001$ ) entspricht; der Zusammenhang ist also nur mäßig stark. Das entspricht den Berichten der Probanden im Nachgespräch des Versuches, laut denen es einigen sehr gut gelang, von der für sie fremden Versuchssituation zu abstrahieren und sich auf die Musik zu konzentrieren, während dies anderen nicht möglich war.

Auf dem Umweg über das Erleben der Versuchssituation kommt die „*emotionale Labilität*“ doch wieder ins Spiel: Das Ausmaß, in welchem die Situation als fremd erlebt wird, hängt zu knapp 12 % ( $r = .343$ ,  $p = .05$ ), das Maß, in dem sie als störend empfunden wird, zu 16 % ( $r = .40$ ,  $p = .05$ ) von der Labilität ab. Da hier offenbar Interferenzen zwischen verschiedenen Variablen vorliegen, ist es sinnvoll, bei der Betrachtung einzelner den Einfluß der jeweils anderen statistisch auszuschalten. Es wurden also Partialkorrelationen berechnet.<sup>9</sup>

Nehmen wir als Beispiel das Maß, in welchem die Situation als störend em-

pfunden wurde. Nachdem der Einfluß der Fremdheit und der Labilität aus dieser Variablen herauspartialisiert wurde, ergibt sich zwischen der aufsummierten Urteil-Erlebnis-Distanz auf der Dimension „*ruhig/wirkt beruhigend auf mich*“ und dem Ausmaß des Gestörtseins eine Korrelation von  $r = .42$  ( $p = .05$ ). D. h., je mehr sich ein Hörer durch die Versuchssituation gestört fühlt, desto unwahrscheinlicher ist es, daß er eine „*ruhige*“ Musik wirklich als beruhigend erlebt. Die Überlegung, daß sich dieser Effekt am Anfang des Versuches noch deutlicher zeigen müßte, weil ja da die Situation noch fremder, die Umgebung noch unvertrauter ist als am Schluß, findet bei einer Korrelation von  $r = .56$  ( $p = .01$ ) für das erste Musikstück Bestätigung.

Wie sehr jemand durch „gefühlvolle“ Musik in seinen eigenen Gefühlen angesprochen wird, hängt ebenfalls damit zusammen, wie sehr er sich durch die Situation gestört fühlt. Der Zusammenhang über alle Musikstücke beträgt hier  $r = .36$  ( $p = .05$ ; in dieser Partialkorrelation ist der Einfluß von „*emotionaler Labilität*“ und Fremdheit der Situation ausgeschaltet.). Für das erste Musikstück (Bach) ist der Wert etwa gleich hoch ( $r = .37$ ,  $p = .05$ ). Beim zweiten, dritten und vierten Musikstück ist ein Zusammenhang zwischen dem Gestörtsein und der Urteil-Erlebnis-Distanz auf der Dimension „gefühlvoll/spricht meine Gefühle an“ nicht nachzuweisen.

#### 4. Diskussion

Zwar lassen sich nicht bei jedem Musikstück und nicht auf jeder hier untersuchten Urteil-Erlebnis-Distanz Einflüsse der Situation statistisch nachweisen. Wenn man jedoch „*emotionale Labilität*“, Fremdheit der Situation und Gestörtsein durch die Situation als Variablen betrachtet, die grundsätzlich einen Einfluß auf das Musikerleben haben können, läßt sich (zumindest für diese Untersuchung) zweifelsfrei sagen, daß dem Gestörtsein durch die Situation eindeutig die größte Bedeutung beizumessen ist vor der Fremdheit der Situation, während „*emotionale Labilität*“ für sich genommen praktisch keinen Einfluß hat. Letzteres entspricht auch den Ergebnissen anderer Autoren (Behne 1977, 58; Crickmore 1968, 301; Payne 1980, 40); über widersprüchliche Ergebnisse berichtet Niketta (1979, 55). Aus der Tatsache, daß bisher kaum direkte Einflüsse von Persönlichkeitsmerkmalen auf das Musikerleben nachgewiesen werden konnten, zu schließen, diese gänzlich vernachlässigen zu können, wäre sicher voreilig und falsch; denn zumindest die „*emotionale Labilität*“ hat, wie hier gezeigt, über andere

Variablen indirekt letztlich doch einen Einfluß. Ähnliches läßt sich von anderen Persönlichkeitsmerkmalen ebenfalls vorstellen. Für die weitere Forschung ist es daher ratsam, Modelle zu entwickeln, die Persönlichkeitsmerkmale als sekundäre, indirekte Einflußgröße auf das Musikerleben einbeziehen; d. h., es müssen Hypothesen über den Einfluß von Persönlichkeitsmerkmalen auf Variablen formuliert werden, die ihrerseits einen direkten Einfluß auf das Musikerleben haben. Eine von diesen Variablen ist ganz sicher die bisher von der Forschung vollkommen vernachlässigte Hörsituation. Dabei wird man von kausalen Wirkungsmodellen („Wirkung der Musik auf ...“) Abschied nehmen müssen, um diese durch systemtheoretische Gleichgewichtsmodelle zu ersetzen. Denn nur die letzteren haben die Chance, das Netzwerk von Variablen, die das Musikhören und -erleben direkt oder indirekt beeinflussen, einigermaßen adäquat darzustellen.

Es ist gezeigt worden, daß das Urteil über Qualität und Intensität des musikalischen Ausdrucks und das aktuelle Gefühlserleben beim Hören deutlich auseinanderklaffen und bisweilen sogar nichts miteinander zu tun haben. Deshalb müssen bei Untersuchungen des Musikerlebens beide Aspekte getrennt und ihr Verhältnis zueinander studiert werden. Schlichte Reiz-Reaktions-Schemata reichen da nicht aus; für das Musikerleben ist die Musik zwar ein sehr wichtiges, aber nicht das einzige gefühlsauslösende Moment. Erst die Ganzheit des Systems gefühlsauslösender Momente bildet das Musikerleben, und das umfaßt wesentlich mehr als „nur“ die Musik. Das hier vorgestellte Konzept der Urteil-Erlebnis-Distanz ist sicher in einzelnen Punkten entwicklungsbedürftig und entwicklungsfähig, und zwar in inhaltlichen wie in Fragen der Operationalisierung.

Ein noch-nicht genannter Aspekt der Urteil-Erlebnis-Distanz könnte darin liegen, sie als Maß für Identifikation und Einfühlung in die gehörte Musik zu betrachten. Ob und wie stark ein Hörer Gefühle, Stimmungen, die in der Musik ausgedrückt und von ihm erkannt werden, tatsächlich auch als eigene miterlebt und nachvollzieht, hängt sehr von Identifikation und Einfühlung ab (vgl. Kreitler & Kreitler, 1980, 42). Finden Einfühlung und Identifikation nicht statt, müßte die Urteil-Erlebnis-Distanz besonders groß sein; sie wäre gering oder überhaupt nicht vorhanden, wenn der Hörer sich sehr in die Musik einfühlen und sich mit ihrem emotionalen Ausdruck identifizieren würde. Die Urteil-Erlebnis-Distanz stünde also in einem umgekehrt proportionalen Verhältnis zu Identifikation und Einfühlung.

Die Frage, ob mit der Urteil-Erlebnis Distanz tatsächlich so etwas wie Einfühlung und Identifikation gemessen werden kann, bedarf noch der eingehenden Diskussion.

## Summary

*This report of an empirical study points out (1) that the correlation between the assessment of the emotional expression of music and the actual emotional experience is astonishing low. Sometimes there is no statistical evidence for such a coherence. (2) The neuroticism score has no immediate effect on the experience of music. Instead, the experimental situation is seen as an important factor of influence on musical appreciation and experience. For future research it is suggested (a) to discriminate the emotions actually experienced while listening to music from the assessment of emotions expressed by the music itself, (b) to define, to control and to describe the situation in which the listener hears music more carefully and (c) to replace simple stimulus-response models by system theory models.*

## Anmerkungen

- 1 Später verwendet die Autorin dafür auch die Begriffe „*subject-matter emotion*“ (vgl. Payne 1965, 133) sowie „*human emotion*“ und „*emotional subject matter*“ (Payne 1973, 173; 1980, 31 ff).
- 2 Die Unterscheidung „*klassische*“ versus „*romantische*“ Musik ist bei Payne auch in ihren späteren Publikationen (vgl. 1965, 130 ff.) recht eigenwillig; ich selbst vermag sie nicht ohne weiteres zu teilen. Auch ist ihre Terminologie, die Darstellung der Methoden und Ergebnisse vor allem in der 1961er Schrift etwas undurchsichtig, zumindest ziemlich unübersichtlich.
- 3 über die Schwierigkeit der Probanden, hier zu unterscheiden, berichtet auch Payne (1961, 42 f.).
- 4 Die Werte der Urteil-Erlebnis-Distanz können als Distanzmaß angesehen werden. Zu diskutieren wäre, ob auch andere als die hier — vorläufig — vorgeschlagene und angewandte Methode der Distanzbestimmung zweckmäßig und geeignet sind.
- 5 Es ließen sich an dieser Stelle eine Menge kontroverser Argumente für oder gegen übliche musikpsychologische Versuchsdesigns nennen und diskutieren. Ich werde an anderer Stelle ausführlicher auf diese Problematik eingehen.
- 6 Vielleicht wird die Wirksamkeit von Positionseffekten in diesem Zusammenhang allgemein überschätzt. Jedenfalls konnte in den Untersuchungen von Williams (1942) und Eagle (1971), die sich speziell diesem Pro-



- blem zuwandten, keine solchen Effekte dingfest gemacht werden (Eagle, 76, 165).
- 7 Die beiden Gruppen unterscheiden sich in Bezug auf ihre Präferenz gegenüber Rockmusik und in der Urteil-Erlebnis-Distanz auf der Dimension „*aggressiv/macht mich aggressiv*“ bei den Rockmusikbeispielen. Darauf soll jedoch in diesem Bericht nicht eingegangen werden.
  - 8 Der Mittelwert der „*emotionalen Labilität*“ beträgt in dieser Stichprobe 5.5 Stanine-Punkte bei einer relativ hohen Varianz von  $s^2 = 4.8$ , die dadurch bedingt ist, daß die Gruppe der High-Scorer (7-9 Stanine-Punkte) überrepräsentiert ist. (Die genaue Verteilung: 1-3 Stanine-Punkte 15.4 % ; 4-6 Stanine-Punkte 46.2 %; 7-9 Stanine-Punkte 38.5 %.)
  - 9 Die Variablen „*Fremdheit der Situation*“ und „*Gestörtsein durch die Situation*“ wurden mit den Urteil-Erlebnis-Distanzen korreliert (Partialkorrelationen nullter bis zweiter Ordnung; siehe Bortz 1979, 583 ff.). Kontrollvariablen sind in jedem Fall „*emotionale Labilität*“ und entweder „*Gestörtsein*“ oder *Fremdheit*“.

## Literatur

- Behne, K.-E., Über musikalische Naivität. Zeitschrift für Musikpädagogik, Heft 3, 1977, 53-59.
- Bortz, J., Lehrbuch der Statistik für Sozialwissenschaftler. Berlin-Heidelberg-New York 1929 (Springer).
- Crickmore, L., An approach to the measurement of music appreciation. (II) Journal of Research in Music Education. 16/4, 291-301.
- Eagle, C. T. (Jr.), Effects of existing mood and Order or presentation of vocal and instrumental music on rated mood responses to that music. Phil. Diss. Kansas, 1971.
- Fahrenberg, J. u. a., Freiburger Persönlichkeitsinventar, Göttingen 1970, 1973 (Hogrefe).
- Kreitler, H. & Kreitler, S., Psychologie der Kunst. Stuttgart-Berlin-Mainz 1980 (Kohlhammer).
- Niketta, R., Experimentelle Untersuchungen zum Einfluß explorationstheoretischer Variablen auf das ästhetische Verhalten bei Rockmusik. Phil. Diss. Mannheim 1979.
- Payne, E., Emotion in music and in music appreciation. Music Review, vol. 22, 1961, 39-50.

- Payne, E., Musical taste and personality. *Music Review*, vol. 26, 1965, 129–145.
- Payne, E., The nature of musical emotion and its place in the appreciative experience. *British Journal of Aesthetics*, 13(2), 1973, 171-181.
- Payne, E., Towards an understanding of music appreciation. *Psychology of Music*, vol. 8, no. 2, 1980, 31-41.
- Schaub, S., Der doppelte Aspekt des Musikerlebens als Gegenstand einer interdisziplinären Musikpsychologie. *Die Musikforschung*, Heft 3, 1980, 323-327.
- Swanwick, K., Musical cognition and aesthetic response. *Psychology of Music*, vol. 1, no. 2, 1973, 7-23.
- Swanwick, K., Can there be objectivity in listening to music? *Psychology of Music*, vol. 3, no. 2, 1975, 17-23.
- Williams, G. D., The effect of order of appearance on the appreciation of musical selections. *Journal of General Psychology*, 27, 1942, 295-310.  
zit. nach Eagle 1971.
- Willms, H., *Musik und Entspannung*. Stuttgart-New York 1977 (Fischer).

Heiner Gembris  
Seelingstr. 58  
D-1000 Berlin 19

## *Diskussionsbericht*

Die Diskussion konzentrierte sich im Wesentlichen auf drei Punkte:

### *1. Die Hörsituation*

Gegenstand der Diskussion war zunächst die in These 7 behandelte Hörsituation, das „*Szenario*“ (Niketta) und sein Einfluß auf das Musikerleben. Obwohl die derzeitigen Verhältnisse bei solchen Untersuchungen der „*Schul-situation*“ (Kraemer) nahekommen, sei nicht intendiert gewesen, in erster Linie die Hörsituation zu untersuchen, sondern eine Möglichkeit zu schaffen Musik „*real*“ (Gembris) zu erleben. Um der „*normalen*“ Musikrezeption nahezukommen, mußte auch schon die Musikauswahl (wie bei Konecni und Flath-Becker) in Untersuchungen mit einbezogen werden.

### *2. Die Verwendung des Freiburger Persönlichkeits-Inventars*

Heftig kritisiert wurde die Einbeziehung des FPI („labile Persönlichkeit“) sowie der Begriffe „spezifische Emotion“ und „ästhetische Emotion“ (Klausmeier). Es wurde klargestellt, daß dies mit großer Skepsis geschehen und eine Übereinstimmung des Autors mit dem FPI eindeutig auszuschließen sei. Gerade die „emotionale Labilität“ sei durchaus als Sensibilität und deshalb auch als Ziel einer Musikpädagogik anzusehen. Untersucht werden sollte lediglich, ob und wie (vorgegebene) Persönlichkeitsmerkmale einen Einfluß auf das Musikerleben haben. Der Referent ging kritisch auf die Begriffe „spezifische“ und „ästhetische Emotion“ (Payne 1965, 1973, 1980) ein.

### *3. Das Konzept der Urteil-Erlebnis-Distanz*

Besonders die in der Untersuchung nachgewiesenen Urteil-Erlebnis-Distanzen wurden kontrovers diskutiert und aus verschiedenen Blickwinkeln kommentiert.

- Zunächst sei ein methodisches Artefakt nicht auszuschließen, wenn eine Versuchsperson gebeten werde, beinahe gleichzeitig zwei Urteile abzugeben. Der Einfluß von „*Klischeevorstellungen*“ auf das Erleben bzw. die Kommentierung gehörter Musik dürfe nicht zu gering bewertet werden. (Schmidt-Atzert)
- Die notwendige Identifikation als Voraussetzung für Musik-Erleben würde bei Untersuchungen mit Pop-Musik bei Jugendlichen zu einer geringeren Distanz führen. (Bastian)
- Es werde nicht klar, wovon der Grad der Identifikation abhängt, und

ob nicht die Bekanntheit eines Stückes und konkretes Wissen über die Intention des Komponisten mit in das Urteil des Hörers einfließe.  
(Schmidt, H. Chr.)

- Bei der Urteil-Erlebnis-Diskussion müsse wahrscheinlich getrennt werden zwischen Identifikation (Erleben) und Einfühlung (Urteil). Allerdings liege der Verdacht nahe, daß hier etwas untersucht worden sei, was im Alltag eigentlich verlernt werde, nämlich Emotionen zu zeigen. Gerade hier liege ein vornehmliches pädagogisches Interesse, Schillern zu helfen, Emotionen (auch) zum Ausdruck bringen zu können. (Behne)

Josef Kloppenburg

## **„ ... ohne durch die ordnende Instanz des Intellekts zu gehen“ Reflexe auf vermutete Wirkungen von Musik im Spielfilm**

HANS-CHRISTIAN SCHMIDT

Klaus-E. Behne (Hg.): *Gefühl als Erlebnis - Ausdruck als Sinn. - Laaber: Laaber 1982.*  
(Musikpädagogische Forschung. Band 3)

*„Man kann das Problem der Perzeption der Filmmusik in die Frage fassen: Worin unterscheidet sich das Erleben der Filmmusik von dem der autonomen Musik? Im Zentrum des Bewußtseins, ja auch des Interesses des Filmzuschauers steht immer die visuelle Schicht des Films, die Handlung. Die Musik, das musikalische Erlebnis treten in den Hintergrund. Der Filmbesucher geht in eine bestimmte „Filmvorstellung“, seltener jedoch in ein „Filmkonzert“. Er will gar nicht zu mehr, oder weniger komplizierten intellektuellen Operationen oder zur Perzeption ausschließlich der Musik gezwungen werden. Obwohl die Musik seit langem zu jenen Imponderabilien gehört, ohne die der Film, von ganz wenigen Ausnahmen abgesehen, nicht auskommen kann, steht sie nicht im Brennpunkt der Aufmerksamkeit des Filmzuschauers“.*

(Lissa, 1965, 354)

Richtig geschlußfolgert, obwohl falsch gefragt. Denn der Versuch, die Rezeption von Filmmusik abzugrenzen von der Rezeption autonom intendierter Musik, landet in der Regel beim Vergleich von Äpfeln mit Birnen: Musik, deren materiale Qualität so und nicht anders, deren dramaturgische Integration in den filmischen Kontext ebenfalls so und nicht anders beschaffen ist, meint ontisch--den Widerspruch zu jener anderen, welche den Dialog, den denkenden Nachvollzug, die Analyse, die Kontemplation herausfordert. Wir befragen einen Schumann-Zyklus, eine Skrjabin-Sonate oder Webern-Variationen, warum sie so sind, wie sie sind — in direkter Anschauung, mit kritischer Neugier und angestrenzter Verstandestätigkeit. Filmmusik dagegen ist psychologisch wie physiologisch auf Wirkung hin bedacht als ein Reizmoment, das schnell und präzise, reflexhaft obendrein und der intellektuellen Filtrierung nicht bedürftig, Reaktionen zu entbinden hat. Werkqualitäten dort, Wirkungsqualitäten hier. Eine grobkörnige Unterscheidung, ich gebe es zu; aber sie stellt klar, daß Lissas Frage anders zu stellen wäre, daß sie mithin genre-immanent zu bleiben hätte: wie strukturiert sich das Filmerleben unter dem Einfluß von Musik; wie anders, wenn wir primär auf die visuellen Informationen angewiesen sind? Im Volkston: guckt sich's anders, wenn die Musik eins aufspielt? Gibt sie uns — lyrischer tönend — die tief'ren Blicke?

Die Liste derer, die über filmmusikalische Wirkungsqualitäten Vermutungen

anstellen, hat sich in diesen Tagen überraschend komplettiert (wobei die Gründe dieser Interessen-Konvergenz hier einmal stumm übergegangen werden müssen, leider). Zeit also, eine Zwischenbilanz zu ziehen, zumal Lissas Schlußfolgerung, dem Filmbesucher gehe es nicht um ein „Filmkonzert“, heutzutage auch nicht mehr den Punkt trifft: schweißtreibend ist bei Filmen wie *Alien* vor allem der sechskanalige Stereoton; und nachdenklich stimmt, daß der neue James Bond" auf dicken Plakatlettern mit Dolby-Stereo-Sound em noch Unentschlossenen was ganz Feines verspricht, eine akustische Begegnung der dritten Art sozusagen.

Bilanzieren wir also Schritt für Schritt, doch halten wir fest, welche intellektuellen Leistungen bei der visuellen Filmwahrnehmung erbracht werden müssen.

1. Die konkreten Bilder werden denotativ und konnotativ interpretiert; ein menschliches Portrait meint die Landschaft eines Gesichtes und zugleich den Spiegel von Emotionen.
2. Die einzelnen Bilder, Episoden und Szenen werden, obwohl in Zeit, Ort und Handlung häufig diskontinuierlich, zur kontinuierlichen Ganzheit verknüpft; die Reise in der filmischen Zeitmaschine erfordert flinkes Um- und Mitdenken.
3. Szenen und Szenenfragmente müssen in ein kausales Beziehungsgefüge gebracht werden; warum da einer gehetzt durch die Gegend reitet, wissen wir per Erinnerung und per Vorausahnung.
4. Die physische Realitäten der Bilder werden auf ihre psychischen Gehalte hin abgetastet; die Treppen in Hitchcock-Filmen zeigen Angst und die Gefahr des Abstürzens an. Und daß ein Gewitter stellvertretend für den Aufruhr von Emotionen rumoren kann, zeigte schon recht wirkungsvoll Verdi im ersten Bild von Otello.
5. Wir sind gezwungen, Bild- und Wort-Informationen aufeinander zu beziehen und die Stimmigkeit ihres Verhältnisses zu überprüfen; wie sehr man dabei in die Irre geführt werden kann, erfährt man im Streitgespräch von Norman Bates mit seiner „Mutter“ in Psycho. Wachsamkeit und Vorsicht sind geboten: darf man mehr den Bildern trauen, oder sind die verbalen Botschaften verlässlicher?
6. Die elliptische Erzählform des Films, d. h. das ständige Auslassen von hinzudenkbaren Episoden, strafft den Gang der Fabel (der Menschenaffe in Kubricks 2001 — Odyssee im Weltraum wirft einen Knochen triumphierend in die Luft; in der nächsten Einstellung wird aus dieser „Waffe“ ein ähnlich geformtes Raumschiff). Der elliptischen Erzähl-

struktur wegen wird der Zuschauer ständig zum Hinzudenken, zur inhaltlichen Aufrundung gezwungen.

7. Das Gestaltungsmittel der Montage, bei Regisseuren wie Wertow, Pudowkin oder Eisenstein zur perfekten Bildsprache entwickelt, erfordert seitens des Zuschauers eine schnell funktionierende Kombinationsfähigkeit. Arbeiter, die in die Fabrik ziehen, werden in *Moderne Zeiten* mit einer Schafherde montiert: „*dummes, nützliches Massenvieh*“ heißt das Denkläschen, wortloses Verständigungsmittel zwischen dem Regisseur Chaplin und uns.

Genug der Beispiele. Nicht zu reden vom Informationsgehalt des Lichts, der Farben, des Schnittrhythmus, der Kameraeinstellungen, der Perspektiven. Wir sind also mit dem abschätzenden Sehen, den intellektuellen Verknüpfungstätigkeiten, den sinnenthüllenden Kombinationsleistungen vollauf beschäftigt. Richtig ist Lissas Schlußfolgerung demnach:

„*Die Strukturierung der Musik selbst vollzieht sich nur mit einem ‚Teil‘ des Bewußtseins*“ (a.a.O., 357).

Zu fragen bleibt allerdings, wie groß dieser „Teil“ zu denken sei. Ein gewisses Unbehagen wird Zofia Lissa wohl befallen haben bei ihrem intellektuell-emotionalen Quantifizierungsproblem, wenn sie wenig später einschränkend hinzufügt:

„*Natürlich dürfen unsere Ausführungen nicht so verstanden werden, als erfordere die Filmmusik keinerlei intellektuelle Aktivität. Sie verlangt sie auf einer anderen Ebene als die autonome Musik, und das ist einer der prinzipiellen Unterschiede in ihrer Perzeption. Sie verlangt nämlich die Erfassung ihrer jeweiligen Funktionen gegenüber dem Bild und wirkt nur nach dem Prinzip dieses ‚Verstehens‘ mit der Ganzheit zusammen . . . Ohne ‚subjektive Montage, d. h. die Erfassung der Art ihrer Beiordnung und Zusammenwirkung mit anderen Elementen der Ganzheit, wäre der Gebrauch der Musik im Film völlig sinnlos. Die auditiv-intellektuelle Aktivität des Filmpublikums verlagert sich somit auf diejenigen psychischen Akte, die es ihm gestatten, den Sinn der dramaturgischen Einwirkung der Musik in der gegebenen Filmphase zu begreifen*“ (358).

Und damit verknuten sich gleich drei fehlerhafte Einschätzungen miteinander: vom ersten Irrtum, autonom intendierte und funktional intendierte Musik als ein Vergleichspaar zu verstehen, sprach ich bereits. Zweitens hat sich Lissa offensichtlich vom Gestaltungsmittel der Montage derart verleiten lassen, daß sie einen Kunstgriff des optischen Bereichs zu einem des audiovisuellen Wahrnehmungsfeldes ummünzt. Der Gedanke nämlich, Bild und Musik würden vom Zuschauer im Akt einer „*subjektiven Montage*“ zusammengesetzt, impliziert die Gleichrangigkeit von Elementen, von „*Beiordnungen*“: hier die optische, dort die musikalische Ebene. Und wer so

denkt, der muß auch von „Funktionen sprechen und sich einen „Perzipienten“-Typus vorstellen, welcher in mehr oder weniger distanzierter Anschauung bzw. -Körung die disparaten Elemente zur Ganzheit zusammenfügt. Damit aber hebt sich Lissas Erkenntnis von der notwendigerweise peripher bemerkbaren Musik wieder auf, denn was einerseits am Rande der bewußten Wahrnehmungstätigkeit liegt, weil der größte Teil der Wahrnehmungsenergie durch das Sehen und das intellektuelle Verarbeiten des Gesehenen aufgezehrt wird, das kann andererseits nicht schlankweg zum montierbaren Baustein erklärt werden. Auch für Wolfgang Thiel erhebt sich — in seiner dieser Tage erschienenen Buchveröffentlichung Filmmusik — die Frage,

*„ob die filmische Rezeption als ein ‚mehrkanaliger‘ Wahrnehmungsprozeß verstanden werden muß, dessen einzelne Komponenten der Rezipient bewußt einander zuordnet, abwägt und bewertet, oder ob im gestaltpsychologischen Sinne die spezifischen Wirkungen des Tonfilms stets nur als ganzheitliche, übersummativ (das heißt als nicht auflösbare und auf einzelne Gestaltungsmittel zurückführbare) begriffen werden können“ (1981, 32 f.).*

Schließlich — Fehler Nummer drei — stellt sich Lissa den „*psychischen Akt*“ als eine Form der Aktivität vor, als ein begreifendes Verstehen von dramaturgischen Einwirkungen. Unbewußte, spontane, impulsiv gesteuerte reflexhafte, von der Musik gleichsam automatisch in Gang gesetzte, stark emotional getönte Wahrnehmungsqualitäten, kurz: affektive Befindlichkeiten lassen sich beim besten Willen nicht zur Deckung bringen mit verstandesgeleiteten Wahrnehmungstätigkeiten, die auf strukturelle bzw. formale Eigenheiten („*dramaturgisches Einwirken der Musik*“) zugreifen. Da geht, schade eigentlich, der Kinogängerin Lissa die Expertin Lissa auf und davon. Schade deswegen, weil sie bei ersten Annäherungen in ihrer *Ästhetik der Filmmusik* so manchen gefühlsauslösenden Wirkungen der Filmmusik auf der Spur war, beispielsweise mit dem Hinweis darauf, daß die Leinwand ausschnittsweise und in zweidimensionaler Verkürzung die gezeigten Dinge und ihren Raum repräsentiere, allerdings als einen analogen, imaginativen Raum, wohingegen die Musik real in Erscheinung trete und gleichsam kugelgestaltig oder dreidimensional die Begrenzung der Leinwand und damit des Erlebens aufhebe:

*„Filmmusik nun vermittelt ein weit stärkeres Raumgefühl als autonome Musik. Die Anpassung der Klangstrukturen an die visuellen Abläufe unterstreicht im Tonfilm die in ihnen verborgenen räumlichen Qualitäten; die Bewegung in der visuellen Schicht konkretisiert die unbestimmte Bewegungsqualität der klanglichen Strukturen. Mehr noch: die dynamischen Züge der Musik . . . können in der Filmmusik . . . die Repräsentation räumlicher Erscheinungen sein; die Musik vermittelt hier die Dimension der Tiefe, vertritt nicht gezeigte weitere Partien des Filmraums, welche die Leinwand im jeweiligen Augenblick selbst nicht zeigt Glocken-*



*geläut im Film repräsentiert uns eine auf der Leinwand nicht gezeigte Kirche, ein Hupsignal ein nicht gezeigtes Auto, das wachsende Gemurmel einer Menschenmenge die Annäherung von Menschen, die im Bild noch nicht sichtbar sind" (82 f.).*

Von solchen Ansätzen abgesehen, findet in der Filmmusikästhetik von Zofia Lissa eine Diskussion der durch Filmmusik ausgelösten bzw. gestifteten Wirkungen nicht statt. Die Erörterung der Musik im filmischen Kontext bleibt im Grunde begrenzt durch einen Zirkel aus philologischen, phänomenologischen, dramaturgischen und letztlich funktionalen Aspekten; sie versagt sich, da sie sich aufs filmimmanente Fungieren von Musik versteift (auf „Bedeutungen“ in vielfacher Form), eine wirkungs- und erlebenspsychologische Spekulation.

Bei eben diesem Mißbehagen daran, daß sich zwischen filmimmanenten Funktionskategorien und den durch Filmmusik ausgelösten Wirkungen kein stimmiger Zusammenhang erklären lasse, setzt Hansjörg Pauli an, indem er zunächst einmal die 1976 ins Leben gerufenen Funktionsbegriffe „Polarisierung / „Paraphrasierung“ / „Kontrapunktierung“ widerruft: sie seien bei Licht besehen miteinander nicht kompatibel. Und außerdem:

*„Die Wirkungen sind mir wichtiger geworden als die Ursachen. Was wiederum mit der Überzeugung zu tun hat, die ich beim Studium der amerikanischen Werke von Kurt Weill gewann: daß es die Kontexte sind, die Sinn stiften, und nicht, nicht in erster Linie, die Texte ...*

*Ich behaupte damit, daß jegliche Musik da, wo sie nicht mehr bloß im Kopf des Komponisten als Gedachte vorkommt, sondern gespielt und gehört wird, Musik im Kontext ist, als Musik im Kontext prinzipiell vergleichbar einer Musik zu Spektakel, und gleich jener dem—Prozeß der Vergegenständlichung unterliegt: Prozeß, den jetzt äußere Umstände wie Aufführungsorte oder -anlässe ebenso steuern wie die -Voraussetzungen, die jeder einzelne Hörer selber mitbringt: die gesellschaftlichen / bildungsmäßigen / kulturellen und die durch individuelle Erfahrung bestimmten" (1981, 190).*

Daß Musik im Kontext des Films bzw. einer Filmszene der Vergegenständlichung unterliegt, leuchtet unmittelbar ein. Daß ihre Wirkung des weiteren von weniger konkret greifbaren Kontexten abhängig sei, ist gleichfalls nicht von der Hand zu weisen, wenngleich schwer nachweisbar: gemeint sind z.B. das Alter, die soziale Herkunft, das Bildungsniveau, die Wahrnehmungsmotive des Zuschauers; möglicherweise auch technische Prämissen: der abgedunkelte Kinosaal stellt einen anderen Kontext dar als das Wohnzimmer mit dem optisch wie akustisch wenig überwältigenden Fernsehgerät. Hier scheint nun, im direkten Vergleich zur Lissa'schen Perspektive, die Musik selbst gegenstandslos zu werden; was mit welchen musikalischen Mitteln und wie auf den Zuschauer einwirkt, sollte nunmehr allein kontextuell erklärbar sein. Doch so rigide will es Pauli auch nicht verstanden wissen. Der Musik, vor allem der

Musik zum Stummfilm, erkennt er die Funktionen zu, erstens die Wahrnehmung zu vereinheitlichen, zweitens die Filmszenen zu illustrieren. Damit zur zentralen Frage vorstoßend:

*„Wo Musik so zu Filmbildern und -szenen gesetzt wird, daß sie hinter ihnen verschwindet, reicht die Bedeutung, die dem Aspekt der Bewegung zukommt, in der Tat weiter, als unsere bisherigen Erörterungen ahnen ließen. Sie gilt nicht nur da, wo die Töne ‚mit den Bildern gehen‘ — um eine frühere Formulierung wieder aufzugreifen —, sie deckt auch zumindest zu einem großen Teil jenes Funktionsmodell ab, wo die Töne ‚mit den Gefühlen gehen, die die Bilder auslösen‘“ (207 f.).*

Pauli schreibt solche Wirkungsqualitäten den historisch gewachsenen Ausdrucks-Konventionen der Musik zu:

*„Gregorianische Melismatik meint una sancta (und vielleicht noch klösterliche Abgeschlossenheit) ebenso sicher wie ein Choralsatz Note gegen Note den Assoziationskreis Protestantismus / Puritanertum anstößt. Und da nicht nur die ‚am eindeutigsten funktionalisierten musikalischen Genres‘ sich durch Standardisierung auszeichnen, sondern generell der Begriff des Genres die Existenz von Präferenzen auf dem Gebiet der Melodiebildung, Satztechnik, Faktur, Instrumentenwahl impliziert, Präferenzen, wenn nicht sogar Invarianten, da weiter innerhalb der autonomen Musik die nämlichen Präferenzen oder Invarianten Stil determinieren, die ihrerseits an genau benennbare Epochen gebunden sind, und innerhalb der Volksmusik nationale oder regionale Kulturen über die Grenzen der alten Welt hinaus, wird klar, daß nach dem Prinzip der (unterschiedlich weit gehenden) Stellvertretung — günstige kontextuale Relationen einmal mehr vorausgesetzt — einiges geleistet werden kann: längst vergangene Jahrhunderte, weit entlegene Landstriche aber auch gesellschaftliche Schichten und Klassen gestern wie heute lassen sich buchstäblich über die Musik und in der Musik herbeizitiern“ (229. f.).*

Ausdrucks-Konventionen oder standardisierte musikalische Genres: sie stoben, wie Pauli formuliert, Assoziationskreise an, werden als griffige Gestalten schnell und präzise erfaßt, fungieren — wie Strawinsky einst spöttelte - als benenn- und erkennbares Parfüm. Freilich nicht nur so und gleichsam automatisch. Pauli schränkt hurtig ein:

*„Günstige kontextuale Relationen vorausgesetzt ich denke jetzt“ in erster Linie an den Kontext, den jeder einzelne Hörer selber schafft, aufgrund von Bildung, Kenntnis, Gespür: in hohem Maße von ihm hängt ab, ob Zitate ankommen, ob sie zünden, oder ob sie ungehört verhallen“ (225).*

So recht zufrieden bin ich indessen nicht. Zwar leuchtet ein, daß die musikalischen Zeichen der Genres im Film nur dann assoziativ wirksam werden, wenn sie mit einem entsprechenden Zeichenvorrat beim Zuschauer korrespondieren. In heiterer Gleichsetzung: Wissen schafft Wirkung. Oder — in Form eines de la Motte-Aperçus — „Die Musik meint, was der Zuschauer versteht“ (1980, 204). Was aber, wenn der Zuschauer über den entsprechen-

den Zeichenvorrat nicht verfügt — wäre Wirkungslosigkeit dann ein Resultat der Ahnungslosigkeit? Zweite Frage: was sind das für Töne, die „mit den Gefühlen gehen, die die Bilder auslösen“? Meine Bedenken hinsichtlich der ersten Frage will ich sogleich selber abschwächen: ein Zuschauer, der nicht wenigstens über eine rudimentäre stilistische, genretypische und klangfarbentypische Ahnung gebieten würde, ist kaum denkbar; nicht zuletzt seiner langjährigen Filmerfahrung sollte er sein Wissen davon verdanken, daß die Orgel etwas mit der Kirche, das Horn etwas mit dem grünen Wald bzw. Rock, der Marsch etwas mit militärischen Operationen zu tun haben. Die von Pauli hier angesprochene Wirkung durch solche genretypischen Präferenzen oder Invarianten — heißt: sakrale, sehnsüchtige, sentimentale überschwengliche oder martialische Empfindungen — ist das Resultat einer historisch gewachsenen Enkulturation, aus welcher der Filmkomponist ebenso wenig entlassen werden kann wie der Filmzuschauer; beide zehren von der gleichen erinnerten Musikgeschichte.

Der Gedanke, daß es die im Laufe von Geschichte auskristallisierten Ausdrucks-Konventionen seien, welche in Form von Gesten und Genres beim Zuschauer Wirkungen verursachen, hat zweifelsfrei Überzeugungskraft. Was als gestaltkräftiges musikalisches Modell unmißverständlich ist und obendrein noch am Rande des Wahrnehmungsfeldes mit erhascht werden kann, steuert sicherlich gewünschte Assoziationsflüsse. Wie aber, wenn die Musik unspezifisch ist? Wenn die Musik von jener gestischen oder klangfarblichen Neutralität ist, wie sie in vielen Hollywood-Filmen der Vierziger oder in den meisten Serienfilmen unserer Tage begegnet? Wie wäre das Phänomen zu erklären, von dem ein gewisser Poldi Schmid! aus dem Jahre 1914 berichtet:

*"Der folgende Fall mag zeigen, wie geheimnisvoll das Wesen der Kinomusik ist und wie geheimnisvoll der Zusammenhang zwischen den Vorgängen des Films und dem Ohr des Zuschauers. Ein viertelstündiger Film wurde von dem Orchester eines Berliner Lichtspieltheaters vor kurzem durch nichts anderes begleitet als durch drei einfache Akkorde, die bloß je nach dem Gange der Handlung anschwellten und wieder nachließen, drei einfache Akkorde ein und derselben Tonleiter. Die Zuschauer waren vollauf zufrieden, sie merkten gar nicht, welche musikalische Wassersuppe ihnen eben vorgesetzt wurde, und sie taten, was im Kino eigentlich noch nicht gebräuchlich ist, sie applaudierten der Musik" (= Film-Ton-Kunst, 1923, .32; zit. n. Prox, 1979, 12).*

Große Wirkung bei geringer Ursache. Als „geringe“ Ursache würde ich auch das Vokabular der modernen Tonfilmmusik bezeichnen: zwei, drei Clusters, ein stehender Streicherakkord, kurze Bläserakzente, das motivische Fragment eines Soloinstruments, neutrale Synthesizer-Klanglichkeiten. Es hat den Anschein, als brauche die Musik im Film gar nicht die Prägnanz einer festen

Gestalt, als könne sie der gestischen Entfaltung entraten. Es hat mithin den Anschein, als genüge es zuweilen, daß da überhaupt etwas tönt. Musik schlecht-hin also, welche wirksam wird. Doch wie, und vor allem: warum? Helga de la Motte vermutet,

*„daß es eher jene den Abbau von Ichfunktionen, d. h. den Abbau von Realitäts-bezügen vermittelnden Prozesse sind, die die Wirkung von Musik ausmachen. Daß mit dem Rückzug aus dem Wachbewußtsein, mit dem Ausweichen aus der aktiven Wahrnehmung in die Phantasie gefühlshafte Zustände mobilisiert werden, deren Annehmlichkeit zweifelhaft ist, mag zusätzlich auch eine direkt angstlösende Funktion der Musik erklären, sie fügt Erlebnisse zum ‚als ob‘, die Realität sind“ (1980, 190).*

Und wenig später:

*„Die Musik wahrt einerseits den realen Raum und setzt andererseits als stark gefühlsauslösendes Medium die Selbststeuerung herab“ (191).*

Um es ins Schlagwortartige zu übersetzen: Musik erleichtert die Identifikation des Zuschauers mit dem Leinwandgeschehen, sie schafft sozusagen eine Kasperltheater-Situation. Sie erleichtert dem Zuschauer, aus seiner Wirklichkeit heraus- und in die filmische Fiktion einzutreten. Sie erleichtert ihm, seine Umgebung zu vergessen. Sie befördert die Glaubhaftigkeit der im Film vorgetäuschten Realität. Sie bewirkt mithin, wie Wolfgang Thiel gleichsinnig vermutet, eine emotionale Identifizierung:-

*„Wenn während des Stapellaufs eines Panzerkreuzers majestätisch-pompöse Klänge ertönen, suggerierten sie dem Publikum mehr vom beabsichtigten Gefühl, an der ‚Erhabenheit eines historischen Augenblicks‘ teilzunehmen, als es der rhetorische Schwulst eines Kommentators allein vermocht hätte.*

*Die Musik stößt beim Zuschauer, der vom Geschehen auf der Leinwand intellektuell gefordert wird, gewissermaßen in eine psychisch frei liegende Zone vor, so daß die unkontrolliert aufwallenden Emotionen alle etwaigen rationalen Bedenken und Zweifel, welchen fragwürdigen Zwecken wohl dieses neue Schiff dienen werde, überlagern“ (46 f.).*

Damit eng verbunden ein zweiter Erklärungsansatz; de la Motte vermutet, ganz im Gegensatz zu Lissa (bei der sich die Verbindung von Filmszene und Musik als „Beiordnung“ von gleichrangigen Elementen darstellt), einen gestaltpsychologischen Figur-Grund-Bezug:

*„Wie weit die menschliche Aufmerksamkeit willentlich gesteuert werden kann, ist nicht ausgemacht. Nimmt man aber an, daß die selbststeuernden Prozesse bei der filmischen Wahrnehmung herabgesetzt sind, so ist ohnehin nur an eine Art unwillkürlicher Aufmerksamkeit zu denken, die einem ständigen Wechsel unterliegt, die fluktuiert oder abnimmt. Was deutlich hervorgehoben werden soll, muß daher durch besondere Eigenschaften gekennzeichnet werden. Neuheit und Wechsel sind solche Eigenschaften, die unwillkürlich Aufmerksamkeit fokussieren, wobei der Reizhintergrund ‚Vigilanz‘ stimulierend wirken kann, ohne selbst zum Fokus*

*zu werden. Im Film ist die Musik ein solcher Reizhintergrund, denn intendiert ist die Wahrnehmung des Bildes" (193).*

Demnach Wäre das Bild zu denken in seiner „*Einbettung in einen Grund*“. Und spinnt man diesen Faden einen Augenblick weiter, so verliert die „*musikalische Wassersuppe*“, von der berichtet wird, ihre geheimnisvolle Rätselhaftigkeit: als ein diffuser Hintergrund mit zugleich dynamisierende Eigenschaften (auf- und abschwellend) vermochte sie die Konturen auf der Leinwand plastischer und damit eindrucksvoller hervortreten zu lassen. De la Motte beim Wort genommen, wäre demnach zu folgern: nicht so sehr die Frage, wie die Musik den Reizhintergrund abgibt, ist primär von Belang, sondern vorrangig die Tatsache, daß ein musikalischer „*Grund*“ überhaupt vorhanden ist. Anders formuliert und in absichtsvoller Vergrößerung: ohne Musik kann das Wichtige übersehen werden; mit Musik wird sogar das Banale bedeutungsvoll (vgl. Schmidt, 1982).

Über diese Funktion der Musik als Strukturierungshilfe bei der visuellen Wahrnehmung hinaus schließlich noch ihre Funktion, den Zuschauer affektiv einzubeziehen:

*„ . . . zum einen klärt die Verankerung im Erleben die Funktionen der Filmmusik auf und damit ihren Unterschied zum Kontemplation heischenden . . . autonomen Musikwerk. Zum anderen aber ermöglicht die Verankerung im Erleben eine Interpretation der Bedeutungseinheit von Bild und Musik. Wird mein Herz mit Regungen gefällt, ohne daß ich das bewegende Etwas benennen könnte, so hefte ich, um den Ausfall der kognitiven Bewertung zu kompensieren, sie an andere, gleichzeitig einwirkende Ereignisse. Je konkreter diese sind, je bildlicher, desto deutlicher ausgeprägt sind dann Zuständlichkeiten" (de la Motte-Haber, 212).*

Ich wiederhole und fasse kürzend zusammen:

Musik im Film oder zu bestimmten Filmszenen bewirkt zum einen die Glaubhaftigkeit der im Film dargestellten Realität im Sinne einer emotionalen Identifizierung (= affirmative Funktion); als ein mehr oder weniger vager Reizhintergrund konturiert sie die optischen Gestalten auf der Leinwand (= strukturierende Funktion), dies zum zweiten; und drittens: als ein Reizmoment entbindet sie Affekte, welche notwendigerweise begriffslos sind, die dann vom Zuschauer auf die optisch konkreten Bilder projiziert und damit verbegrifflicht werden (= affizierende Funktion).

Letztgenannte Funktion würde in der Tat quer stehen zu solchen Tönen von denen Pauli sagt, sie gingen mit „*den Gefühlen, die die Bilder auslösen*“. Und dann steht da noch die Behauptung von Thiel im Raum, daß die Musik beim Zuschauer „*gewissermaßen in eine psychisch frei liegende Zone*“ stoße. Ich sagte oben, wir müßten als Zuschauer eine Reihe von intellektuellen Operationen leisten, und Thiel hebt auf den gleichen Befund ab: der Zu-

schauer werde vom Geschehen auf der Leinwand intellektuell gefordert. Ich beeile mich, solches schnell zu relativieren, denn die Vorstellung, das Bildersehen schüfe beim Zuschauer so etwas wie einen neutralen Vakuum-Hohlraum, der dann mit musikalischem Ausdruck zu füllen wäre, leuchtet nicht ein. Ich bin gegenteiliger Meinung und formuliere sie als These, dieses aber noch vorausschickend:

Filmbilder bzw. Filmszenen werden vom Betrachter zwar intellektuell aufgefaßt und ausgegliedert, in ihrer Symbolik entschlüsselt und inhaltlich arrondiert, diese Wahrnehmungstätigkeit ist ohne affektives Involvement aber nicht denkbar gemäß der Grundeinsicht, daß Wahrnehmung ohne begleitende Gefühlsresonanzen nicht stattfindet. Anders ausgedrückt: was immer und wen immer ich auf der Leinwand sehe, provoziert zugleich meinen Gefühlsreflex, sozusagen meinen emotionalen Kommentar. Um auf Thiels Panzerkreuzer zurückzukommen: ein solches Gerät ist ein majestätisch-pompöses Symbol, das von sich aus den Eindruck von Erhabenheit stiftet. Unter dem Einfluß der entsprechend majestätischen Musik findet dann allenfalls eine zusätzliche Bestätigung dessen statt, was die Bilder eh suggerierten. Meine These also:

Nicht die Musik wandert in die Filmfabel ein, sondern die Fabel in die Musik dergestalt, daß die Musik uns fühlen hilft, was die Bilder zu fühlen uns nahelegen.

Diese meine These betont zwei Sachverhalte: zum einen betont sie den Primat der visuell empfangenen Eindrücke und damit der visuell gestifteten Wirkungen, zum anderen — damit eng verknüpft — zwingt sie, von Fall zu Fall die kontextuale Relation zwischen Filmszene und Musik, genauer: ihr interdependentes Verhältnis zu überprüfen. Sollte meine These stimmen, so stimmte in der Tat auch die Einschätzung, daß die „Töne mit den Gefühlen gehen, die die Bilder auslösen“; so wären Zweifel anzumelden an der Meinung, daß sich der Zuschauer seiner Gefühle durch die Bilder gleichsam vergewissern müßte; so wäre es falsch anzunehmen, die Musik stoße in eine psychisch frei liegende Zone vor. Zugleich müßte unter dem Aspekt des affektiven Einbezuges Abschied genommen werden von einer Funktionskategorie dramaturgischen Zuschnitts, die seit Jahrzehnten durch das Schrifttum geht: von der musikalischen „Kontrapunktierung“.

Ich wähle Beispiele. Vielleicht zunächst eines, über das man streiten kann. Ich meine die erste Sequenz aus Sydney Lumets *Mord im Orient-Express*. Wir erfahren in einer Montage-Sequenz von der Entführung und Ermor-

dung des Armstrong-Babys: Zeitungsmeldungen, Handlungsrückblenden und eine kommentierende Reporterstimme informieren über das, was fünf Jahre zurückliegt. Ich sagte: die Bilder provozieren einen emotionalen Kommentar. Diese Bilder auch, denn sie sind in unwirklichen, dunklen Farben gehalten, in düsteres Licht getaucht, die reportagehaften Handlungsfragmente verlaufen in zeitlicher Dehnung, kurz : der Gefühlseindruck ist Unsicherheit, Vagheit, Unbestimmtheit, Unbehagen vielleicht. Der Komponist Richard Rodney Bennett setzt diesem gleichschwebenden Spannungszustand eine gleichschwebende Musik hinzu: glissierende Streicher in hohem Register, die sozusagen auf der Stelle treten, unterbrochen von dumpfen, gongähnlichen schweren Akzenten, die exakt mit den montierten Zeitungsnachrichten zusammenfallen. Formal gesehen, eine paraphrasierende Musik, deren musikalische Zäsuren synchron mit den optischen sind; synchron sind auch musikalische Bewegungsbeschleunigungen (eilende Reporter = eilende Streicherbewegung). Strukturierende Musik, wie gesagt. Und doch will mir die Musik, nun wirkungsanalytisch verstanden, als eine ins Klangliche gewendete Bestätigung dessen erscheinen, was als Gefühlsresonanz durch die Bilder im Betrachter entbunden wird, als eine Übersetzung des unbegrifflichen Affekts in ein zwar faßbares, aber dennoch unbegriffliches Medium. Im Zuschauer mag damit eine Gewißheit keimen: „Ich habe mich nicht getäuscht.“

Beispiel 2: die Beschießung der Danziger Post durch die Nazis in *Die Blechtrommel*. Die Sequenz zeigt den Vorgang einer brutalen Verwüstung. Gegen, die Bilder von Not und Zerstörung, gegen den Explosionslärm ist eine verhaltene Klaviermazurka gesetzt. Formal verstanden, eine kontrapunktierende Musik, ein zu den Bildern antithetisch sich verhaltender Ausdruck. Funktionsanalytisch begriffen, zeigen die dezenten Klavierklänge eine symbolische Bedeutung an und sind dann, statt Kontrapunkt zu sein, ein inhaltlich integriertes Moment: die Mazurka als das klingende Symbol für polnisches Sentiment und nationale Würde; Qualitäten, denen die Nazi-MGs nichts anhaben können. Wirkungsanalytisch aber möchte ich den zarten romantischen Gestus, den man — wenn überhaupt — nur so eben, fast wie Obertöne wahrnimmt, als eine Verklanglichung von Gefühlen verstehen, welche die Bilder im Zuschauer ohnehin auslösen. Da wird wohl niemand, angesichts der Brutalitäten, freudige Empfindungen haben, sondern betroffen sein, mitleiden, Trauer tragen, affektiv solidarisch sein. Nicht daß ich sagen möchte, den Bildern sei der Ausdrucks-Charakter einer Mazurka latent; ein Trauermarsch wäre wohl angemessener, freilich auch zu dick auftragend gewesen. Aber die Mazurka trifft dennoch den Empfindungston, den die Bilder beim Betrachter zum Klingen bringen. Sie ist demnach der diskrete Referenz-

punkt, auf welchem sich ein parteilicher Regisseur und ein zur Parteinahme aufgefordertes Publikum, über die Barriere von scheinbar. objektiven Bildern hinweg, verabreden.

Beispiel 3: eine Kernszene aus *Wer hat Angst vor Virginia Woolf?* Sie — eine alternde, alkoholsüchtige, kinderlose Frau — und er — ein ehrgeizloser, erfolgloser Universitätsdozent — rechnen in einer turbulenten Nacht und nachfolgendem Morgen mit sich und ihrer Ehe ab. Nachdem Martha vor den „lugeri des Mannes Ehebruch begeht, zerstört dieser daraufhin ihre illusorische Lebenslüge: er läßt den eingebildeten Sohn durch einen „Autounfall“ ums Leben kommen. Ihrem entsetzten Aufschrei und mitten in ihre dann wortlose Not fügt Alex North eine Musik hinzu, die formal wiederum als Kontrapunktierung zu gelten hätte: das Cello intoniert mit weichem, warmem Ton eine schwermütige, beinahe beschwichtigende Sarabande. North berichtet, er hätte zunächst das Entsetzen mit Jazz oder einer Zwölftonstruktur ausdrücken wollen. Dann aber habe er sich für eine quasi barocke Stimmung entschieden, um auszudrücken, daß diese entzweiten Menschen im Grunde zusammengehörten (vgl. Schmidt, 1982). Aufgewühlte Musik, so North, hätte die Vielfalt der Gefühle zu stark in eine Richtung gedrängt. In Film-szenen aber solle man nicht lenkend eingreifen.

Klug angemerkt. In der Tat, man mache neugierigerweise einmal den Versuch, hätten Vokabeln des Jazz oder der Neuen Musik jene Betroffenheit, welche die Bilder suggerieren, artikulieren können: im Fall des Jazz als innere Turbulenz, im Falle der Neuen Musik als chaotische Empfindung. Die barockisierende Sarabande aber? Sie artikuliert eine Trauer, die den Bildern als unser Gefühlsreflex ebenfalls angemessen ist. Dieser „warme“ oder „weiche“ Empfindungston, dem mit musikalischen Mitteln zur „Sprache“ verholfen wird, umgreift zugleich Entsetzen und Betroffenheit (ohne die das Trauern nicht möglich wäre). Eine nahezu aristotelische Bedeutung, die der Musik hier zukommt: das Fürchten und das Mitleiden als seelisch erfahrbare Resonanz fühlbarer zu machen.

Ich insistiere: Bildhandlungen und Sprache, zunächst kognitiv zu erfassende und zu verarbeitende Objekte, schaffen Gefühlsresonanzen, d. h. Einstellungen, Empfindungen, Betroffenheit, Leidenschaft. Musik setzt diesen vagen affektiven Reflex ins Hörbare um, wo er — paradox genug — zwar unbegreiflich bleibt, immerhin aber sinnlich faßbar wird. Musik „spielt“ also Aus“, was die Bilder suggerieren; sie macht die erahnte Gefühlsresonanz zur hörend erfahrbaren. An dieser wirkungsanalytischen Einsicht wird dann auch die Grenze des formalen Kriteriums eines musikalischen „Kontrapunktes“ deutlich: hätte North dem vernichtenden Ehestreit, sagen wir mal, das sattsam



bekannte Boccherini-Menuett folgen lassen (mal unterstellt, Mike Nichols hätte das durchgehen lassen), ein Stück Musik also, welches mit potentiellen Affektreaktionen auf Seiten der Zuschauer ganz und gar nicht kompatibel sein könnte, so würde der formal denkbare Schachzug an der Verweigerung des Betrachters unweigerlich scheitern — nicht als nicht dramaturgisch legitimerter, sondern als nicht möglicher, weil im Gefühlsrepertoire des Zuschauers hier nicht vorhanden.

Ich sprach im Zusammenhang mit meiner These von optisch-musikalischen Interdependenzen. Ich mache sie verantwortlich für die Wirkungsmöglichkeit bzw. Wirkungslosigkeit von Musik, sehe sie also als sehr stark vom Kontext der Filmszene abhängig. Erinnern wir uns des Ehestreits in *Wer hat Angst vor Virginia Woolf?* Der Dialog kulminiert im Aufschrei, danach versagen die Worte und steht die Handlung still. In dieses nun informationsarme Vakuum hinein (nicht in ein psychisches Vakuum, Herr Thiel!) stößt die Musik und findet dort Platz, sich auszubreiten, sich mitzuteilen, sich auszuwirken. Vergleichen wir mit gänzlich anderen Voraussetzungen in einem inhaltlich ähnlichen Film: *Szenen einer Ehe*. Dieser Film hat keine Musik und verträgt auch keine. Warum? Weil das Tempo der Dialoge derart schnell und weil das Niveau der Dialoge derart hoch ist, daß für Musik innerhalb dieses dichten verbalen Informationsnetzes keine Lücke für eine eigene Existenz wäre. Wäre sie trotzdem und wider bessere Einsicht vorhanden — sie bliebe notwendigerweise wirkungslos. Aber wie verhält es sich dann mit der Klaviermusik in der Blechtrommel? Sicher, in der Beschießungsszene geht es turbulent zu, aber wer aufmerksam hinsieht und -hört, wird feststellen, daß die Mazurka sozusagen in die Kampfpausen gesetzt ist, in die Nullstellen der filmischen Handlung. Dort und nur dort wird sie vage verstanden, obertonhaft auf Lücke gesetzt.

Klassisches Muster für diese angesprochene Interdependenz der Beginn von Leones *Spiel mir das Lied von Tod*. Während der Credits keine Musik; der Film beginnt lautlos. Während der ersten Sequenzen kaum ein Wort, kaum Handlung, Stillstand, fallende Wassertropfen, gähnendes Schweigen. In dieses kunstvoll aufbereitete Schweigen hinein die Mundharmonikatöne aus dem „Off“: die Leinwand gleichsam ein weit geöffnetes Tor für ein bißchen Musik, für welches der Zuschauer die Ohren weit geöffnet hält, weil seine Augen mit den paar optischen Informationen längst fertig sind.

Sagte ich eben, daß die Musik uns fühlen hilft, was die Bilder zu fühlen uns nahelegen, so wäre dies nur die eine Seite der gleichen Medaille. Die andere Seite in strikter Konsequenz: Wo die Bilder optisch uns so im Stich lassen, daß aus ihnen kein Gefühlsreflex heraus sich destilliert — in reinster Form

dort, wo es nichts zu sehen gibt: bei neutralen Schrifttafeln — dort bleibt als einzig verlässliche und damit als einzig verantwortliche Mitteilungs- gleich Wirkungsqualität die Musik. Daß sie sich hier, wo inhaltlich wie zeitlich genügend „Platz“ ist, gestisch weitschweifig ausbreiten kann, versteht sich von selbst. Zu beobachten auch in diesen Tagen und an einem heftig diskutierten Objekt: wann immer *Das Boot* von Buchheim / Petersen auf glattem Wasser seine aktionslose Fahrt macht, wann immer also das Netz der visuell erfahrbaren Informationen dünn und grobmaschig wird, muß die entsprechend nachlassende Wirkung kompensiert werden durch einen größeren (in diesem Fall sinfonisch üppigen) musikalischen Informationsstrom, der dann durchs grobmaschige Bildinformations-Netz ungehindert fließt. Buchheims bzw. Petersens Boot gondelt also auf probaten Wegen dann auch, wenn Bild- und Musiksuggestion in der oben dargestellten Weise sich entsprechen: beide Maschinen „Volle Kraft voraus“, und frischwärts geht die Musik im Peter Stuyvesant-Stil. Schlechter Brauch? Ich denke: verklanglichte Gefühlsreflexe des Zuschauers; dessen Empfindungen beim musikalischen Wort genommen. Das Boot nach langer Havarie auf dem Mittelmeerboden und dann endlich wieder nach oben steigend: die Musik artikuliert frohe und dankbare Gefühle nach überstandener Not; Erleichterung quillt aus den Lautsprecherboxen. Mein Nachbar im Kino seufzt befreit, die Musik spielt seine seelische Erlösung. Meine übrigens auch.

Die Wirkungskraft der Musik in Filmszenen wäre demnach als ein Kontinuum zu denken: wo die Bilder mangels optischer Informationen eine Gefühlsresonanz nicht vermitteln, dort springt Musik stellvertretend ein. Dort bleibt ihr auch genügend Zeit und Muße, sich als Gestalt zu artikulieren. Anders gesagt: wo eine optische Figur nicht oder nur angedeutet vorhanden ist, wird Musik selbst zur Figur und bleibt das Bild (etwa die Schrifttafeln) Hintergrund. Ein elastisches Verhältnis also.

Das andere Ende dieses Kontinuums ist besetzt mit suggestiven Bildhandlungen und -inhalten, die dem Betrachter über den kognitiven Zugriff hinweg Affekte vermitteln: ohne physischen und psychischen Reflex ist die optische Wahrnehmung nicht vorstellbar. Womit nun nicht gesagt ist, die Bildwahrnehmung löse nur einen Affekt, ein ganz bestimmtes Gefühl aus. Vermutlich handelt es sich um gewisse Gefühlsrichtungen in vagen Umrissen. Um noch einmal das Beispiel des Boots zu bemühen: wenn es, ohne daß wir Richtung und Absicht noch kennen, durchs Wasser pflügt, drängt es auch uns innerlich vorwärts, steigt Spannung an, aktiviert sich vermutlich die Adrenalin-tätigkeit. Die Musik nun — jenes Element, von dem ich sagte, es helfe die Gefühle zu vergewissern — präzisiert dann vermittels ihrer Charakteristik diese

noch vage Affektation zum sieghaften Optimismus, sie klammert in diesem Fall das ebenfalls denkbare Gefühl der Angst aus.

Dieses Vermögen der Musik, dem Zuschauer seine sehend erahnten Gefühle auf den sinnlichen Begriff bringen zu helfen, erklärt vielleicht den schroffen Meinungsstreit zwischen Filmmusikverächtern und den Filmmusikenthusiasten. Eben dieser, dem Bildeindruck überlegenen Fähigkeit wegen, Affekte zu präzisieren, enthebt sie der Verlegenheit des „Ich weiß nicht, was soll sie (die Musik) bedeuten“. Bei Filmmusik ist es stets möglich zu sagen, was sie sagt.

Das mag zugleich der Grund für andere sein, sie gering zu schätzen. Die blanke, ohne gedankliche Filtrierung sich vollziehende Umsetzung von sehr privaten Empfindungen in quasi katalogartige Standards mag unangenehm sein deswegen, weil solchermaßen verklanglichte Gefühle, zudem noch in der Öffentlichkeit eines Kinosaals, ihre Intimität, ihre Einmaligkeit verlieren. Unangenehm, weil erfahren werden muß, daß da jemand auf meinem Gefühlsklavier ungeniert spielt, und das auch noch mit groben Händen. Peinlich mag es sein, wenn man feststellen muß, daß sehr private und für höchst individuell gehaltene Empfindungen mittels musikalischer Clichees auf einen generellen Nenner gebracht werden; wenn das, was privat anrührt, aufwühlt, beflügelt, nun gleichsam klingend veröffentlicht wird. Die Verfügbarkeit von filmmusikalischen Ausdrucks-Qualitäten hat vielleicht etwas mit jener Peinlichkeit zu tun, die jemand erfährt, wenn sein Liebesbrief zum Gegenstand eines linguistischen Seminars gemacht wird. Filmmusik versichert nicht nur mich meiner Empfindungen. Sie tut das auch bei meinen Nachbarn. So fühlen wir uns alle ertappt und wenig erfreulich verallgemeinert.

Doch zurück zu meiner These. Von ihrer Triftigkeit vorsichtig überzeugt, bin ich sehr d'accord mit einem berühmten Produzenten, der zugleich Drehbuchautor, Regisseur und Komponist in einer Person war und der vor längerem anmerkte:

*„Der Inhalt hat also ein im Ausdrücke stets gegenwärtiger, und dieser Ausdruck ein den Inhalt nach seinem Umfange stets vergegenwärtigender zu sein; denn das Ungegenwärtige erfaßt nur der Gedanke, nur das Gegenwärtige aber das Gefühl.“*

So kann man es auch sagen. Denn für den in seiner Zaungastrolche zunächst gefangenen Zuschauer bleiben ein Ehestreit, eine Kindesentführung oder ein Boot fürs erste ungegenwärtig. Gegenwärtig aber, der Musik zufolge, sind die optisch suggerierten und musikalisch affirmierten, sinnlich dann greifbaren Gefühle. Gegenwärtig ist das, was dem Zuschauer eine Geschichte zu seiner Geschichte macht. Der Mann hat recht. In keinem Lexikon des Tonfilms und in keiner Filmmusik-Anthologie allerdings ist er, Richard Wagner, namentlich verzeichnet.

## *Summary*

*This is a study of the effects of film-music on the audience. The latest theories on this subject are introduced which all meet in the hypothesis that the viewer gains his impressions from the film's pictures, and that the underlying music helps to ascertain these impressions emotionally. Using some film sequences this hypothesis is put to the test, showing a restriction in that the effect of the music depends on the optic information density.*

## *Literatur*

- Lissa, Z.: Ästhetik der Filmmusik. Berlin (Ost) 1965 (hoffnungslos vergriffen).  
de la Motte-Haber, H., / Emons, H.: Filmmusik. Eine systematische Beschreibung. München, Wien 1980.  
Pauli, H.: Filmmusik: Stummfilm, Stuttgart 1981.  
Prox, L.: Perspektiven einer Wiederaufbereitung von Stummfilmmusik = Stummfilmmusik gestern und heute. Hg. v. der Stiftung Deutsche Kinemathek. Berlin 1979.  
Schmidt, H.-Chr.: Filmmusik. Eine Materialsammlung ( + 2 LPs) = Musik aktuell. Kassel 1982.  
Thiel, W.: Filmmusik in Geschichte und Gegenwart. Berlin (Ost) 1981.

Prof. Dr. Hans-Christian Schmidt  
Bismarckstr. 48  
D-4500 Osnabrück

## *Diskussionsbericht*

Behne bezieht sich auf die erläuterte Funktion der Musik zur gezeigten Szene in *Die Blechtrommel*: ohne Musik werde man unmittelbar ins filmische Geschehen hineingenommen, mit Musik aber sehe man die Bilder mit melancholischer Distanz; durch die Musik habe man das Gefühl, die Kriegsschrecken seien vorbei, man sei in Sicherheit.

Winter weist darauf hin, daß der Verstehenszugriff bei Filmmusik unterschiedlich sei; es komme auf die Tatsache an, ob man den Film zum ersten oder zum wiederholten Male sehe; auch sei die Voreinstellung des Betrachters entscheidend: der Musik sich mit kritischem Interesse zuwendend oder naiv ganzheitlich aufnehmend. Insofern sei die Frage, wie eine Musik vom Regisseur bzw. Komponisten "gemeint" sei, zweitrangig.

Clemens macht eine korrigierende Anmerkung: der Unterschied zwischen "funktionsanalytisch" und "wirkungsanalytisch" werde in der Soziologie anders gesehen, vor allem im strukturellen Funktionalismus: dort werde unter "Funktion" eine Wirkung verstanden, a) die manifeste und b) die latente Wirkung. Schmidt bestätigt, daß er mit "Funktion" eine nur dramaturgische Funktion gemeint habe.

Klausmeier sieht sich nicht konform mit Behne: als jemand, der den Krieg persönlich noch erlebt habe, empfinde er die Musik zu dem gezeigten Geschehen als eine Übersteigerung des grotesken Eindrucks, weil die Diskrepanz zwischen Bildeindruck und dem Ausdruck der Musik groß sei.

Klüppelholz, Bezug nehmend auf die gleiche Filmszene, spricht von seinem Eindruck eines starken Kontrapunktes: hier das Kriegsgeschehen, dort der aristokratische Unter- oder Oberton der Chopin'schen Musik.

Klausmeier: Illustrationsmusik hätte eben diesen Eindruck abgeschwächt.

De la Motte weist auf einen filmimmanenten Kontrast hin (Krieg hier, Kartenspiel dort) und fragt nach der syntaktischen Rolle der Musik: wie verhalte sich die Musik formal zum Film (setze sie z. B. immer beim Filmschnitt ein)?

Schmidt bestätigt, daß die Klaviermusik zuweilen mit den Bildern gehe: optischer und musikalischer Informationsstrom verhalten sich deckungsgleich (Bewegungsbeschleunigung = musikalische Beschleunigung). Auf der anderen Seite werde die Musik in die bildlichen Leerstellen hineingesetzt, wo die optische Aktion zurückgezogen ist.

Wenn, wie de la Motte-Haber vermutet, die Musik dem Kind Oskar zugeordnet sei, dann erledige sich die Diskussion um das kontrapunktische Verhältnis von Musik und Film von selbst.

Ritzel fragt nochmals die These nach: die Reaktion von Behne beweise doch

eigentlich, daß sich der Sachverhalt genau umgekehrt verhalte: daß eben die Musik nicht bestätige, was die Bilder zu fühlen nahelegten, daß also Musik und Bild abgehoben seien.

Schmidt weist nochmals darauf hin, daß eine solche These — zugegeben: sie sei rigide formuliert — für die normale Kinosituation gelten will: mit allen dort geltenden Bannungsqualitäten, nicht für eine analytisch zugespitzte Situation; Bildeindruck und musikalische Bestätigung dieses Eindrucks geschehen sehr schnell und sehr unbewußt. Zu vergessen sei auch nicht, daß die Musik nicht e i n e n Eindruck bestätige, sondern daß sie eine affektive Facette darstelle, wobei Ironie nicht ausgeschlossen sei als „*Beiton*“. Auch müsse man bedenken, daß für den Gefühlston beim Zuschauer der Kontext des ganzen Films verantwortlich sei, nicht der einer einzelnen Sequenz.

Segler bittet um die Erlaubnis eines „*emotionalen*“ Wortes: Musik sei doch schon immer Kintopp gewesen, bevor sie ins Kino kam. Schmidt übermittelt freundliche Grüße von Wagner.

Klausmeier insistiert: man müsse unterscheiden, ob ein Film einem Zuschauer eine neue Information vermittele, die diesen dann emotional bewege oder ob ein Film beim Zuschauer Erinnerungen wecke.

Cloppenburg reibt sich sehr an der Schmidt'schen Behauptung, daß Musik im Film „*unspezifisch*“ sein könne, und tritt mit einem Filmbeispiel (Hitchcocks Bei Anruf: Mord) einen Gegenbeweis an; Cloppenburg stellt den Filmanfang zunächst ohne Ton vor, dann noch einmal mit Soundtrack. Man könne Musik nicht unspezifisch nennen, außerdem gebe es da noch das Wechselverhältnis von Schnitt, Montage und Musikeinsatz. Cloppenburg in fragt nach dem stummen Vorspiel, was die Zuschauer gesehen hätten: Vorspann mit Namen, Wählscheibe, Titel, Ehepaar, Frühstückssituation, Hafen, Schiff, Ankunft eines Mannes, Kußszene zum zweiten Mal. Beim Vorspiel mit Ton weist Cloppenburg darauf hin, daß die Frau beim zweiten Mal einen anderen Mann küsse: bei der gleichen Musik allerdings aus der ersten Kußszene — bewußte Irreführung durch den Komponisten (Heiterkeit im Plenum). Nicht eine unspezifische Musik werde verwendet, sondern ein Walzer, ein rhetorisch eindeutige Formel. Mit Filmkomponisten, die der Musik eine dramaturgische Funktion zuschrieben, sei die These von Schmidt widerlegt die Musik helfe, Gefühle zu bestätigen.

Schmidt: man müsse unterscheiden zwischen den dramaturgischen, syntaktischen und sensorischen Funktionen, wohl auch zwischen den verwendeten musikalischen Materialien. Die Wirkung von Musik sei als Kontinuum zu denken (vgl. Referat): man erfahre im Hitchcock-Film einen eindeutigen musikalischen Charakter, eben den Walzer mit all seinen konnotativen Be-

deutungen (Heiterkeit, Zweisamkeit etc.). Man sei aber nur in der Lage, diesen Charakterdeutlich zu erfahren, weil der Filmbeginn den Zuschauer mit optischen Informationen weitgehend verschone (Titel, wenig Aktion, wenig bannende Handlungselemente). Durch dieses grobmaschige Informations-„Netz“ könne Musik relativ ungehindert hindurchfließen. Die Griffigkeit des musikalischen Charakters sei also bei diesem Film durch die Art der informationsarmen Bilder garantiert.

Bastian weist darauf hin, daß es müßig sei, eine Überlegung über Funktionen und Wirkungen von Musik anzustellen, so lange die Heterogenität des Betrachters unbeachtet gelassen werde. Bei allen Hypothesen müsse diese mitbedacht werden.

Schmidt möchte es ganz so rigide nicht formuliert sehen: wie immer die Prädispositionen des Zuschauers beschaffen sein mögen — es gebe aber doch eine allgemein verständliche „*Schnittmenge*“ von musikalischen Gesten und Gebärden und Stilen, etwas, was man „*Ausdruckskonventionen*“ nennen dürfe. Allein deswegen müsse wirksame Filmmusik „*konventionell*“ sein und dürfe nicht mit den Kriterien der autonom intendierten Musik bewertet werden.

De la Motte-Haber, in Funktion des Schlichtungsenfels, weist auf ein grundsätzlich methodisches Problem hin: eine Trennung zwischen Bild und Musik existiere de facto nicht, insofern sei es durchaus zulässig, die Musik auch von ihrer materiellen Seite zu betrachten, ohne den Wirkungszusammenhang aufzuheben.

Winter fügt an, daß es zwischen den Vokabeln der autonom intendierten und der funktional -intendierten keinen so großen Unterscheid gebe: viele der in der Filmmusik verwendeten Gesten seien aus der Kunstmusik abgeleitet, viele der dort üblichen Gesten kämen aus dem Repertoire der Bühnenmusik.

Birkner weist auf die Verfügbarkeit von musikalischen Affekten hin, wie sie in strikter Anlehnung an die alte Stummfilmpraxis von Firmen wie „Selected Sound“ verkauft werden: das Kaufen von 37 Sonnenaufgängen sei heute wieder möglich.

Hans-Christian Schmidt

# Untersuchung und Filmdokumentation überlieferter Kindertänze

## Teil I: Regionen in Norddeutschland

Gefördert von der Deutschen Forschungsgemeinschaft  
und in Zusammenarbeit mit dem Institut für den Wissenschaftlichen Film, Göttingen.

HELMUT SEGLER / HELGA DE LA MOTTE-HABER / ANDREAS FEIGE

*Klaus-E. Behne (Hg.): Gefühl als Erlebnis - Ausdruck als Sinn. - Laaber: Laaber 1982.  
(Musikpädagogische Forschung. Band 3)*

Eine Beispielsammlung, auf die im Text verwiesen wird, besteht aus folgenden Teilen:

- A – 1980 – Abzählverse/Typ. I, Klatschspiele/Typ. II, Tänze zu zweit
- B – 1980 – Tänze im Kreis/Typ. III, Auflösen des Kreises/Typ. IV, Tänze in der Reihe/  
Typ V, Tänze in zwei Reihen/Typ. VI, Tänze mit Überzähligen/Typ. VII,  
Tänze mit Nachahmungen/Typ. VIII, Tänze mit Pantomimen/Typ IX, Die  
lange Kette/Typ. X, Seilspringen und Gummispiele
- C – 1981 – Auswahl für Filmaufnahmen
- D – 1981 – Auswahl für Neuauflage „Klare, klare Seide“
- E – 1981 – Zusammenstellung der Varianten
- F – 1960f. – Aufzeichnungen aus dem deutschen und außerdeutschen Sprachraum/  
Spanien, Jugoslawien
- G – 1981 – Ergänzungen in norddeutschen Regionen
- II – 1981 – Die Melodietypen

### *Vorbemerkung – Fragestellungen*

Eine notwendige Bemerkung sei an den Anfang gesetzt: es gibt Tänze, die den Kindern nicht von Pädagogen beigebracht worden sind. Vielmehr werden diese Kindertänze von den Kindern selbst untereinander tradiert, und sie besitzen im Freiraum, in dem Kinder ohne pädagogische Betreuung miteinander umgehen, hohen Symbolwert – durchaus den Märchen vergleichbar. Diese Kindertänze führen eine Existenz, die von den Erwachsenen kaum bemerkt und bislang nicht weiter beachtet worden ist. Das ist einerseits auch gut, da durch dieses Nichtwichtignehmen seitens der Erwachsenen der Freiraum der Kinder unangetastet bleibt, andererseits ist die Tatsache des Verdrängens einer ursprünglichen Gleichzeitigkeit im spielerischen Handeln von mehr oder weniger erwachsenen Menschen zu bedauern.

Bei der Untersuchung der Kindertänze seit 1960 ergab sich, daß die Lehrer/innen fast überall weder etwas wußten noch solche Aktivitäten bei „ihren“ Kindern vermuteten. Auch in den zwanzig Jahren der Beobachtung ist die



Vorstellung unverändert geblieben, in der eigenen Kindheit habe man zwar in dieser Form „gespielt“, aber das alles sei für Kinder längst uninteressant geworden. Im Gegenteil: auf diesem Gebiet waren weder Interesse- noch Sprachlosigkeit festzustellen. Der Ruf der Schule als Interessenverhinderer ist offensichtlich nicht unbegründet.

Allerdings waren der Reichtum der Formen und die Spontaneität in der Anwendung vor zwanzig Jahren größer, da in der früheren Volksschule die Ungleichaltrigen in den Schulpausen und auch außerhalb der Schule beisammen waren. Es gab in fast jedem Dorf eine Schule und überall ruhigere Straßen und Plätze. Eine der Fragestellungen lautete daher, ob mit der Rationalisierung unseres Schulsystems, nämlich mit der Bildung von Schulzentren und der Aufteilung des Schulsystems nach Altersstufen mit getrennten Pausenhöfen, nicht zugleich die Spiel- und Freiheitsräume der Kinder beschnitten worden sind (siehe abschließende These).

Weitere Fragen beziehen sich auf den sozialen Rahmen und auf das emotionale Geschehen, das sich am Gefühlsausdruck der tanzenden Kinder ablesen läßt. Ferner: Worin liegt eigentlich der Reichtum der Spiel- und Tanzformen? Worin liegen die vielen Varianten begründet, die aus dem feststellbaren Fundus an Grundmustern hervorgehen?

Tendenzen, nach denen die vorhandene Überlieferung in eine technisch-pädagogische Entwicklung (Musik und Bewegung) und in eine Erziehungsstrategie (musikal. Früherziehung) eingeordnet oder gar durch eine Interaktionspädagogik/Musiktherapie perfektioniert würde mit dem Effekt, daß dadurch die Tänze von- ihren Funktionen abgetrennt würden, sind bis jetzt – zum Glück – nicht erkennbar; Musik-, Tanz- oder Freizeitpädagogen wissen offenbar wenig von den außerpädagogischen Handlungen der Kinder.

Bereits auf der Basis der vorliegenden Untersuchung – die Darstellungen anderer Regionen in Süddeutschland/Österreich/Schweiz und in außerdeutschen Sprachräumen werden folgen – wäre daher an Pädagogen zu appellieren:

- Laßt die Finger von den Tänzen *der* Kinder, auch wenn Ihr jetzt mehr von diesen wissen werdet, choreografiert sie nicht zu Tänzen *für* Kinder.
- Stellt die Kinder nicht mit „ihren“ Tänzen auf die Bühne und vermarktet diese nicht.
- Vernetzt sie nicht als pädagogisches Material.
- Informiert Euch, macht mit, lernt von den Kindern und erkennt Euch in ihnen wieder; denn es handelt sich nicht um „abgesunkenes Kulturgut“, sondern um spielerisch-ästhetische Ausdrucksformen, zu denen auch Kinder unter sich fähig sind. Demgegenüber muß kritisiert werden, wenn

das Kind selbst ausschließlich zum „pädagogischen Produkt“ gemacht wird.

Anhand der Filmaufnahmen ist der Gefühlsausdruck der Kinder und ihre existenzielle Beteiligung zu erkennen; zugleich ist zu sehen und zu hören, wie der Bewegungsstil und akustische Äußerungen der Stimme, der Hände und Füße einander zugeordnet sind.

Im Vorwort, Nachwort und Anhang der Sammlung „Klare, klare Seide“, Kindertänze aus dem deutschen Sprachraum, hrsg. von Felix Hoerbürger und Helmut Segler, Kassel 5/1982, sind neue Aufzeichnungen der rund 20-jährigen Beobachtung zu finden. Ein Demonstrationsfilm mit Beiheft und kommentierten Materialien ist entleihbar beim Institut für den Wissenschaftlichen Film, Abt. Ethnologie, Nonnenstieg 72, 3400 Göttingen.

*Abschließende These:*

Kindertänze werden durchgehend etwa ab 5./6. bis zum 11./12. Lebensjahr praktiziert; die Beteiligung von Jungen nimmt mit zunehmendem Alter ab.

Unser Schulsystem mit räumlicher Aufteilung der Gleichaltrigen in Vorschule, Grundschule und Orientierungsstufe behindert die Überlieferung.

## *1. Aufzeichnungsprobleme*

Die gegenwärtige Forderung bei Aufzeichnungen lautet nicht mehr „Tonfilm oder schriftliche Aufzeichnung“, sondern „Tonfilm und schriftliche Aufzeichnung“ (Hoerbürger). Beide Systeme ergänzen sich.

Während wir 1960/64 uns noch mit schriftlicher Aufzeichnung begnügten – allerdings ohne Verwendung der Kinetografie als Tanzschrift – und nur im bescheidenen Anteil zu ersten Studienzwecken 8 mm-Stummfilmaufnahmen machten, konnten wir 1981 dank der Zusammenarbeit mit dem Institut für den Wissenschaftlichen Film/Göttingen zwei Kameras einsetzen, so daß mit einem 16 mm-Farbtonfilm sowohl Totale als auch Einzelheiten fixiert werden konnten. Mit diesen Filmaufnahmen entstand eine Dokumentation des Bewegungsstils, die der verbalen Tanzbeschreibung oder einer Tanzschrift gegenüber deutlich überlegen ist.

Ein ähnliches Aufzeichnungsproblem besteht bei der Musik. Zwar kann man die rhythmisch-melodische Struktur schriftlich fixieren, aber der unschreibbare Singstil der Kinder wird erst mit den synchronen Tonaufnahmen zum Film oder mit getrennten Kassettenaufnahmen erfaßbar. Die Kinder durften und konnten mit einem sehr guten kleinen Recorder eigene Aufnahmen machen. Bei den Tonaufnahmen steht man aber vor dem Problem, daß die

Kinder selbst die funktionsharmonischen oder zeitgliedernden Einzelheiten in Melodie und Rhythmus nicht kontrolliert durchhören und exakt wiederholen können. Es widerspräche auch der Funktion des Tanzes, wenn sie das Nur-Musikalische ablösen wollten. Nur wenige Kinder können das und beweisen damit einen bereits erworbenen Grad musikalischer Intelligenz und Abstraktion.

Auf den Kassettenaufnahmen ist oft die Aufforderung zu vernehmen, noch einmal zu singen, damit wir besser notieren könnten. Es gibt aber Beispiele für die Unzulänglichkeit der Notenschrift, wenn einzelne Tonschritte oder Figuren nicht „sauber“ produziert werden. Wir helfen uns dann mit Zusatzzeichen.

Das eigentliche und in älteren Aufzeichnungen immer wieder auftretende Problem besteht darin, daß der Sammelnde die Melodie oder den Rhythmus „zurechthört“ und die nach seiner Meinung eigentliche Absicht des Singenden aufzuschreiben glaubt. Es wird dann angenommen, daß die Kinder oder auch erwachsenen Sänger das Tonsystem nicht beherrschen, in dem sie sich zu bewegen scheinen; sie und ihre Handlungen werden nicht ernst genommen. In Wirklichkeit verfügen die Kinder in spontaner Aktion über ein ihrer Stimme entsprechendes Tonreservoir, das als System zu beherrschen unwichtig ist gegenüber der wichtigeren Funktion und existenziellen Beteiligung jedes einzelnen in der tanzenden Gruppe, in der die sozialen Beziehungen sehr klar geregelt sind: wer beginnt, wer scheidet aus, wer bleibt übrig und darf wieder anfangen, wer mit wem bei Klatschspielen u. a. m.

Ein weiteres Problem besteht darin, in welcher Tonhöhe die Melodien zu notieren seien. Wir haben dann die Originaltonhöhe geschrieben, wenn etwa extrem tiefe/hohe Stimmlage zu erkennen war, haben aber die Tonhöhe gewählt, die dem „üblichen“ Umfang der Kinderstimme entspricht:



Eine Aufzeichnung der Tanzfiguren und des Ablaufs war nicht nötig, da die Typologie der Tänze mit entsprechender Tanzbeschreibung in „Klare, klare Seide“ erfaßt sind (a.a.O.). Insgesamt wurden 341 Beispiele aufgezeichnet, davon 162 Varianten (47,5 %), und zwar in 12 Dörfern und 12 Städten.

(Literatur: Felix Hoerburger, Volkstanzkunde 1, in Heft 3 der Reihe „Mensch

und Tanz", hrsg. von Helmut Segler und Karl Foltz, Kassel/Basel/  
London/New York 1962, S. 30 ff.)

## *2. Der Untersuchungsplan*

Bei allen einzelnen Schritten waren freiwillig mitarbeitende Studenten beteiligt – als wissenschaftliche Hilfskräfte später aus DFG-Mitteln bezahlt. Sie engagierten sich sehr stark, als sie zu ihrer Überraschung einen derartigen Reichtum der Kinderaktivitäten feststellten. Der Vorbereitung dienten einschließlich theoretischer Informationen die Aufzeichnungen und Filmaufnahmen aus den Jahren 1960/64 (Sommersemester 1980). Der Plan sah folgende Schritte vor, die auch insgesamt eingehalten werden konnten:

1. Beobachtung von Kindergruppen auf Schulhöfen und Spielplätzen nach den Sommerferien ab September 1980;
2. Tonaufnahmen und Protokoll betr. Typologie;
3. schriftliche Aufzeichnung von Texten durch die Kinder selbst;
4. Wiederholung von Tonaufnahmen;
5. Interview und Ausfüllen eines Fragebogens;
6. Reinschrift der Texte von Kassettenaufnahmen und Protokollen, Aufzeichnung der rhythmisch-melodischen Struktur in Notenschrift;
7. Zusammenstellung des Materials in einzelnen Teilen;
8. Vorbesichtigung für Filmaufnahmen, Auswahl und Aufnahmen;
9. Ergänzungsteil Juli – September 1981 mit Kassettenaufnahmen und Protokoll in Berlin/Hamburg/Itzehoe/Bremen/Vechta, um weitere Regionen Norddeutschlands einzubeziehen, Reinschrift;
10. Ausarbeitung bezüglich der Varianten und Melodietypen.

## *3. Ethnologische Aspekte*

### *3.1 Grundmuster*

Grundmuster auf der sprachlichen, musikalischen und situativen Ebene sind nicht ohne Verbindung untereinander zu betrachten und zu bewerten. Durch die von vornherein isolierte Analyse einzelner Phänomene sind weit verbreitete Vorstellungen entstanden, die der Überprüfung und womöglich einer Korrektur bedürfen.

So ist z. B. „Kinderlyrik“ auch an gegenwärtigen Versen untersucht und sy-

stematisiert worden von Ruth Lorbe: *Kinderlyrik*, in: G. Haase (Hrsg.), *Kinder- und Jugendliteratur/Zur Typologie und Funktion einer literarischen Gattung*, Stuttgart 1974, S. 178-219. Ein sehr ausführlicher Versuch mit zusammenfassendem Überblick über die bisher vorliegenden Untersuchungen ist die Arbeit von Kurt Franz: *Kinderlyrik, Struktur, Rezeption, Didaktik* München 1979, UNI-Taschenbücher 855.

Aber selbst bei einer „*funktionsbezogenen Einteilung (ergeben sich) verschiedene größere Schwierigkeiten*“ (Franz, S. 45). Das leuchtet ein, Sprache allein leidet sehr leicht an Funktionsverlusten und -veränderungen. Auch eine Einteilung nach Gattungen (E. Gerstner-Hirzel) bleibt unbefriedigend. Kurt Franz dazu: „*Zu einer wirklich befriedigenden Lösung kann man wahrscheinlich erst kommen, wenn man . . . danach fragt, ob der Text überwiegend unterhaltend, belehrend, zum Handeln auffordernd, handlungsbegleitend ist und wie er im Einzelfall in der jeweiligen Kommunikationssituation verwendet wird.*“ (S. 50)

Ich meine hingegen, nicht die Sprache allein, nicht die Musik allein, nicht die Bewegung allein sind im Handlungskontext zu ordnen, vielmehr scheinen mir die Handlung selbst, die Situation, d. h. die Tänze und Spiele das Dominanzmerkmal zu sein, da die Komplexität des Handlungsablaufs jeweils Sprache, Musik, und Bewegung steuert und nicht nur begleitet. Die Kinder benutzen keine Texte oder Melodien als Handlungsaufforderung, jedenfalls nicht vordergründig, während der Bewegungsimpuls selbst aufgrund eines Bewegungs- und Betätigungsdefizits offensichtlich eine Rolle spielt.

Bei der Frage nach den Grundmustern sollte daher in erster Linie der Handlungsimpuls, – soziales Rollenspiel, Zärtlichkeitsbedürfnisse, Gefühlsbewegungen in Gestik und Mimik – beobachtet, beschrieben und dann erst bedacht werden. Der Tonfilm als Dokumentationsmedium schafft günstige Voraussetzungen. Mit Theoriebildungen sollten wir uns Zeit lassen.

### 3.2 Sprachformeln

In den Arbeiten von Ruth Lorbe und Kurt Franz finden sich sehr viele Anregungen für Einzeldarstellungen – hier in bezug auf „Kindertanz“ –, und vor allem ist eine Fülle an Text-Material bereitgestellt, das von unseren Beobachtungen nur zu bestätigen und zu ergänzen ist. Seien es Sprachformeln wie z. B. Wiederholungen „und dann – und dann, da sagt – da weint, da sagt – da springt“ (Der Herr von Frankenstein u. ä., Zehntausend Mann), Klangsilben wie „empompi pollemi kolloni kolinitshko akademi sofari“,

Klangwörter „puff puff oben druff“, Sinnfetzen aus unverständener Sprache "An einem Bauer da ließen sie sich nieder", Alliterationen „Wir treten auf die Kette daß die Kette klingt“.

Daß freche, unsinnige und sogenannte unanständige Verse bekannt waren, bekannt bleiben und bekannt werden, verweist auf ein Handlungskonzept, das g e g e n Erwachsene gerichtet ist, wie z. B.

1. Was hab'n wir bloß für Babies, Teil G, S. 21  
Babies, Babies,  
was hab'n wir bloß für Babies  
bei uns in Itzehoe!  
Die Babies hab'n Glaspopo  
mit *eingebautem* Radio,  
oho – oho – bei uns in Itzehoe!
2. Was hab'n wir bloß für'n Maurer . . .  
Der Maurer haut ein Loch in die Wand  
und sagt, das is der Notausgang,  
. . .
3. Was hab'n wir bloß für'n Bäcker . . .  
Der Bäcker schlägt die Fliegen tot  
und sagt, das is Rosinenbrot,  
. . .
4. Was hab'n wir bloß für'n Glaser . . .  
Der Glaser haut die Scheibe ein  
und sagt, da muß 'ne neue rein,  
. . .
5. Was hab'n wir bloß für'n Friedhof . . .  
Der Friedhof hat'n Loch im Zaun  
da sind die Leichen *abjehaun*,  
. . .
6. Was hab'n wir bloß für'n Milchmann . . .  
Der Milchmann diese olle Sau  
der trinkt die Milch von seiner Frau,  
. . .

7. Was hab 'n wir bloß für Lehrer . . .  
 Die Lehrer sind so dick und fett  
 die freß'n uns jlatt das Schulbrot weg,  
 oho – oho – bei uns in Itzehoe!

Itzehoe – Tanja, Sabine

01.09.1981

6. Jg.

Typ II – Klatschspiel



Das zu einem „j“ abgeschliffene „g“ in den Wörtern „einjebaut“, „abjehaun“, „jlatt“ verdeutlicht den beabsichtigten Jargon im sprachlichen Handeln.

Ebenso: „Bremen ist ne schöne Stadt, hollahi hollaho,  
 weil sie einen Bäcker hat; hollahiaho . . .“

und dann weiter in den Formeln „Maurer“ „Glaser“ u. a., aber auch durchaus mit lokalen Neuschöpfungen.' Solche Sprachformeln sind oft in Klatschspiele eingewoben. Wo liegen die Antriebe – wir wissen sehr wenig. Feststellbar ist aber, daß nicht die Texte oder gar die Melodie die Handlung vordergründig steuern, sondern eher umgekehrt, durch die Handlung und aufgrund der Haltung und des vorhandenen Gefühls potentials werden Textformeln und Melodie als Vehikel herangeholt. Das Bereitstehende wird aufgegriffen, umgeformt und zeugt neue Formen, die oft aus jeweiligem Unvermögen heraus entstehen. Wörter mit den Verkleinerungssilben „-chen“ und „-lein“ haben wir nicht feststellen können, desgleichen kein „tralala“ oder „falala“.

Bei der Frage nach den Sprachformeln darf selbstverständlich nicht der Reim vergessen werden. Ob aber *„gewisse Silbenwiederholungen, . . . Reime und gelegentlich auch unbedarfte Assonanzen einen heimlichen Schwingboden unserer Seele in Bewegung setzen (können), eine genetisch eingezogene und*

über den langen Weg des sozialen Anklangstrainings zurechtgedrillte Resonanzsaite, die beim Zuruf vibrieren und nachhallen muß, ob wir wollen oder nicht", bleibt zumindest fragwürdig, d. h. welcher Impuls ist sekundär, welcher primär (s. Peter Rühmkorf: „agar — agar — zaurzaurim" — Zur Naturgeschichte des Reims und der menschlichen Anklangsnerven, Reinbeck 1981). In der Sprachforschung gibt es einige neue Ansätze, wie z. B. Aaron V. Cicourel, Sprache in der sozialen Interaktion, Düsseldorf 1976; Jochen Rehbein, Komplexes Handeln, Elemente zur Handlungstheorie der Sprache, Stuttgart 1980. Wichtig scheint in unserem Zusammenhang auch die Sammlung repräsentativer Arbeiten über nonverbale Kommunikationsprozesse zu sein: K. R. Scherer/H. G. Wallbott (Hrsg.), Nonverbale Kommunikation: Forschungsberichte zum Interaktionsverhalten, Weinheim und Basel 1979.

### 3.3 Rhythmisch-melodische Formeln

Die Meinungen über Kindermelodik – geringer Tonvorrat, Leiermelodik, Pentatonik – und über rhythmische Fähigkeiten – Drang zu rhythmischem Gleichlauf, rhythmische Monotonie, vorwiegend gerader Takt (Lorbe, a.a.O.) – sind von Musikpädagogen mit dem Schlagwort des „Kindgemäßen" verbreitet worden und so vorherrschend, daß sich auch Kurt Franz noch 1979 auf Bernhard Scheidler „*Lebendige Musikerziehung*" (1970), auf pädagogisierten Carl Orff oder auf überholte volkskundliche Vorstellungen über die Musik der Naturvölker beziehen kann (a.a.O., S. 86 ff., Text-Ton-Synechie). Die Prämisse des angeblich Natürlichen, Gewachsenen, Organischen oder gar des miteinander Verwachsenen – Synechie – verstellt den Blick und das Gehör auf die Realität der sogenannten Kinderwelt.

Selbstverständlich bewegen sich Kinder auch heutzutage in einem Zwei- oder Dreitonraum, aber dieser stellt kein Fundamentum dar, sondern wird bei bestimmten Handlungen aufgegriffen und ist nur dann als „Leierraum" oder als ein monotoner „Singsang" zu hören, wenn von einem als „entwickelt" deklarierten Musikbegriff auf den „primitiven" herabgesehen wird. Kurt Sydow verfolgte die besten Absichten mit seiner *Elementaren Musikerziehung* (1955). Im Vordergrund stand eine pädagogische Intention. Theodor Warner empfahl bereits 1966 eine Entlarvung leerer Floskeln in der Musikerziehung (bei Sydow, s. u. S. 28). Aber erst Peter Brömse bezog sich auf empirische Untersuchungen: „*Die spontane Rhythmisierung von Kinderversen durch Sechs- bis Zehnjährige*", in: Kurt Sydow (Hrsg.), Sprache und Musik, Wolfenbüttel und Zürich 1966, S. 63-74. Das Mißverständnis



beruhte damals in dem Begriff der „Spontaneität“. Nicht die Rhythmisierung, sondern die jeweilige Handlung geschah spontan, zu der die Kinder rhythmische Formeln aufgriffen, die von der Symmetrie der tradierten Verse mitgeliefert oder von Erwachsenen übernommen wurden.

Der erste Versuch einer solchen Phänomenologie differenziert aber bereits und stellt Tatsachen als Resultate vor: *„Von 100 Reimen erfordern 84 einen Zweitakt, 14 einen Dreitakt und ein Reim einen Sechstakt. Ein weiterer Reim verlangt einen Taktwechsel vom Dreitakt zum Zweitakt . . . Das auffallende Überwiegen des Zweitaktes mag . . . darin begründet sein, daß dieser in seiner pendelnden Bewegung der motorischen Haltung der Kinder besonders entspricht“* (a.a.O. S. 71).

Dieser Befund kann auch jetzt noch bestätigt werden und bezieht sich in unserem Zusammenhang auf die in der Typologie der Kindertänze aufgeführten Abzählverse. Andere Ergebnisse sind festzustellen, sobald die Tanzform und anders gelagerte Handlungsimpulse hinzukommen, die das nur Sprechen erweitern und damit auch andere rhythmische und melodische Formeln auslösen. Aus der Untersuchung und Beobachtung hat sich nämlich ergeben, daß die Schrittbelastungen und Klatschbetonungen nicht durchgehend im voraus organisiert sind. Wir notieren deshalb statt Taktangaben jeweils Viertel/Achtel = Schritt/Klatsch, um den Eindruck zu vermeiden, als wäre die Metrisierung immer schon eindeutig gegeben. Außerdem wird durch weite Ferienreisen und viele Kontakte bei Zeltlageraufenthalten der Vorrat an rhythmisch-melodischen Formeln und Wendungen nochmals erweitert, so daß auch auf diese Weise eine Fülle von Varianten entstehen.

Eine neuere Untersuchung (1979) bestätigt ebenfalls unsere Ergebnisse, beruht aber nur auf schriftlichen Notationen mit Taktangaben. Ton- und Filmaufnahmen wurden absichtlich vermieden, da die Kinder dadurch angeblich gehemmt wären oder sich gar angeberisch verhalten würden. Wir haben solcherart Verhaltensweisen nicht beobachten können, denn das technische Gerät war selbstverständlich, zumal die Kinder so wie die Studenten mit Kassettenrecorder umgingen – vgl. Ulrich Baader, *Kinderspiel und Spiellieder*, 2 Teile, Tübingen 1979, S. 107 Anm. 420.

1

Die Melodieformeln in diesem Tonraum



werden zumeist benutzt bei Tänzen, bei denen es „rund“ geht, wie Tanz zu zweit (Typ. II) „Erst die Mühle“ (Teil A, S. 33; G, S. 1) oder in der Gruppe mit Seitschritten im Kreis herum, Typ. HI „25 Bauernmädchen“ (Teil B, S. 24; G, S. 39) oder „Jo jo Jacki“ (Teil B, S. 3/5) – beide Male kostet es viel Atem und Zwerchfellspannung –. Außerdem wird die Formel zum „Seil-springen“ verwendet, worauf die Aufmerksamkeit aller gerichtet ist, so daß kein weiterer Aufwand an Musik nötig ist: „Hilfe hilfe, ich ertrinke“ oder „Teddybär“ (Teil B, S. 31 a/b). Nach dem recht. wilden. Rundtanz „25 Bauernmädchen“ erfolgt das Ausschimpfen der Übriggebliebenen und bedeutet Entspannung und Schadenfreude „Oh du alte Pappschachtel“ im Dreitakt. Manchmal bleibt die Formel im Tonraum unklar, weil im 3. Takt auch die andere kleine Terz (g-e) möglich ist. Meist setzt sich eine Gruppe durch oder es entsteht eine ungewollte Zweistimmigkeit:



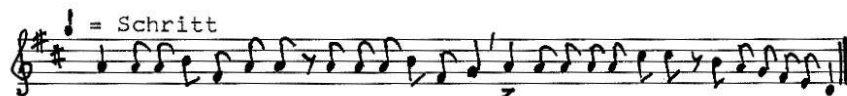
2

Eine solche Synkope wird nur bei Klatschspielen eingesetzt:



3

Bei vielen der „getretenen Tänze“ (Typ. V, Reihe mit einem Kind davor) herrscht metrische Gleichförmigkeit. Weit verbreitet ist das Modell mit betontem Auftakt und melodischen Aufschwung bis zur groben Septime, die nicht aufgelöst ist:



Es handelt sich bei solchen Melodien auch nicht um einen tonalen, mit Gefühlen besetzten Spannungsverlauf – sentimentale Septimen ohne Auflösung –, sondern um Nutzung eines Tonvorrates für die aufgrund der Aktion

mehr oder weniger angespannte Stimmungsgebung. Ein angestimmter Tonraum wird manchmal sogar verlassen, sobald die Erregung sich steigert, z.B.. hier:

O-Tonhöhe ♩ = Klatsch

Teil A

Rosaröte Ringelsöckchen . . . .

Teil B

Ich war im Park, Mutti . . . .

Auch Erweiterungen der Zeitgliederung sind möglich. Da aber eine Einteilung der Zeit in Takte mit wiederkehrenden Akzenten unwichtig ist – jeder Schritt ist gleichbedeutend – ist eine Zeitaufteilung möglich in z. B. 4+4+3+4+2 Viertel oder 2+4+3+2+4+2 oder auch 4+3+3+3+1-4, je nachdem wie die soziale Interaktion abläuft. Es handelt sich um Dehnungen:

♩ = Schritt

Teil A

Vierzehn Tage sind - vergangen, und der NN muß zum Mi-

Teil B

litär. Er "Ach Liebste weine nicht . . . .

Teil C

Und dann kam er in die Stadt . . . .

und sprach: "Ach Liebste weine nicht . . . .

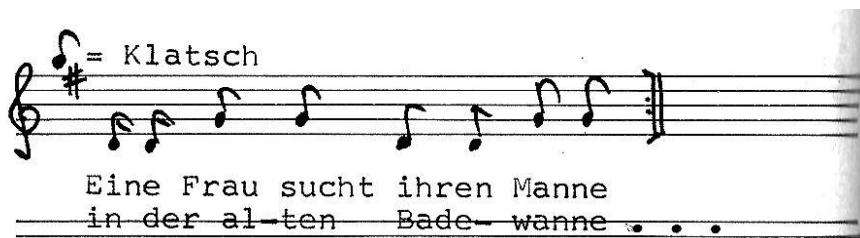
Solche Zeitverschiebungen treten vielfach auf bei den Kontaminationsbildungen, d. h. wenn die Kinder in ihrer lustvollen Betätigung kein Ende finden und einen Teil an den andern reihen.' Deshalb ist bei den quantitativ begrenzten Modellen eine Fülle von Gestaltungen möglich. Nicht der Gegenstand ist wichtig, sondern seine Verwendung, wie z. B. hier:





6

Typisch für aufgegriffene Dreiklangsmelodik ist die Formel mit Quartensprung selbst, die in ihrer penetranten Wiederholung zu komisch-makabren Versen die Aufmerksamkeit anderer Kinder erregt, die dann Zuschauer bei dem Klatschspiel werden:



Üblich ist sonst der Quartsprung als ein allgemein gültiges Modell zu getretenen Tänzen in der Reihe mit Pendelbewegung zwischen Tonika und Dominante. Die musikalische Langeweile wird, meist kompensiert durch Geschichten mit spannender Auswahl, von bestimmten Kindern oder auch gar nicht wahrgenommen. Die „Brautwerbung“, Liebe und Küsse sind meist der Auslöser und viel wichtiger als die Melodie.

Um ein manchmal virtuoseres Klatschmuster besonders deutlich hörbar werden zu lassen und die Partner selbst zu stimulieren, werden Modelle herangezogen, die auftaktig angelegt sind und auch Pausen zum Ausfüllen enthalten wie:

rit.                      a tempo

Nein nein das tu ich nicht, den NN küß ich nicht ...

oder:  
Du dumme Flie-ge, wenn ich dich krie-ge, dann reiß ich

dir...

Ein inzwischen weit verbreitetes Handlungsmuster mit vielen Varianten ist der dialogische Gesang in Verbindung mit Körperbewegungen am Platz. Ein Vorsänger und gleichzeitig Vortänzer ist der „Angeber“. Der Tanz läuft ohne Raumfiguren ab, vibriert im Körper. Die Stimmgebung geht bis an die Grenzen in Tonhöhe und Lautstärke, verschwindet aber auch zum nicht mehr Hörbaren:

Ein Fahrradlenker und zehn nackte Neger und big Jim

die saßen in 'nem Boot und sangen ein Lied ...

dir...

*hölzerne Ton*

1. Beginn: Cis Dur, 2. lauter: Fis Dur, 3. leiser: F/Es Dur, 4. lauter: <sub>As</sub> Dur

### 3.4 Der Bewegungsstil

Bei den Tänzen der Kinder ist nicht von einem ausgebildeten Bewegungsstil zu sprechen, da die Tanzbewegung nicht mit erzieherischen Ambitionen intentional beeinflusst wird. Von pädagogischen Illusionen, harmonischen, natürlichen und Musik in Bewegung umsetzenden Abläufen oder Gestaltungen kann – zum Glück – keine Rede sein. Trotzdem gibt es einen „Stil“,

der geprägt ist einerseits von den physiologischen Möglichkeiten der Nachwachsenden und noch nicht Erwachsenen, andererseits von den Adaptionen der Kinder, was sie bei Erwachsenen sehen und nachmachen, da sie ja erwachsen werden und nicht Kinder bleiben wollen.

Insofern kann der Begriffswirrwarr einer „rhythmisch-musikalischen Erziehung“ ausgespart bleiben, die angeblich das „Wesen“ des Rhythmus, viele „Urtatsachen“ und die Glücksgefühle in den Muskeln – Eutonie – erkannt hat. Übereinstimmend mit allen Rhythmikerinnen können wir aber feststellen, daß Bewegung sozusagen potentielle Musik ist, ob diese in „wertvollen“ abendländischen Melodien ausgeformt ist, altes Modegut bewahrt oder neues aufgreift oder auch nur in Fußbestampfen und Händeklatsche hörbar wird. Sichtbar ist auf jeden Fall eine gesamtkörperliche Beteiligung der Kinder. Funktional notwendige Spannung oder Entspannung der Muskeln und Organe sind eine Voraussetzung. Impuls ist die Lust an Bewegung und unterschiedlich gelagerter Wunsch nach Steigerung der individuellen Geschicklichkeit.

Bei oberflächlicher Beobachtung scheinen sogenannte Einfachheit und Gleichförmigkeit in den Bewegungsabläufen vorherrschend zu sein, bei genauerer Beobachtung sind aber individuelle Unterschiede und Feinheiten auszumachen, die insgesamt nicht den Eindruck einer „ordentlichen“ und einem Ordnungsprinzip zwanghaft unterworfenen Tanzbewegung machen, sondern vielmehr den Freiraum der Kinder transparent werden lassen. Dabei gelten sehr genaue Spielregeln, die den jeweiligen Tanz in Raum und Zeit ordnen, ihn aber nicht normieren oder standardisieren. Es gibt also nie eine „beste“ Form, auch nicht eine solche der Ausführung. *„Es handelt sich nicht um Einmaligkeit und Bündigkeit der Form, sondern um den Tanz als zeitloses Phänomen, d. h. immer bereit sich zu ändern, sich anzupassen und, neu Gestalt anzunehmen, ohne sich selbst aufzugeben.“* (Klare, klare Seid a.a.O., S. 4)

In der Untersuchung von Ulrich Baader (a.a.O.) ist zwar eine Menge an Vergleichsmaterial enthalten, aber Sing- und Bewegungsstil sind leider nicht erfaßt.

Bewegungselemente sind:

- Gehen im Kreis herum, mit Handfassung nebeneinander oder hintereinander;
- Hüpfen mit Seitschritten/Nachstellschritten und Handfassung im Kreise oder vor einer Reihe;
- Drehen in Kreuzhandfassung zu zweit und mit Nachstellschritten und immer schneller werden;

- Vor- und Zurückgehen einzelner und mehrerer in Reihe nebeneinander;
- Grätschsprung in Kreisaufstellung am Platz;
- Hüpfen in der Hockstellung in Kreisaufstellung am Platz;
- Händeklatschen nach verschiedenen Mustern zu zweit, zu dritt oder in Kreisaufstellung am Platz;
- nachahmende Bewegungen am Platz;
- Pantomimen am Platz;
- Hüftbewegungen am Platz;
- Füßestampfen, außerdem „vorwärts, rückwärts, seitwärts, ran“.

Zwei Fotos veranschaulichen (1) Klatschspiel zu dritt und (2) Tanz mit Nachahmungen „Ich habe eine Tante“. (:Aufnahmen: D. Kleindienst-Andrée, IWF Göttingen, 1981)







### *3.5 Variantenbildung*

Trotz der Fülle an Varianten ist eine Systematisierung leicht zu entwickeln, da die Melodien, Texte, Handlungsverläufe entweder isoliert oder in Beziehung zueinander verändert sind. Ebenso leicht ist festzustellen, welche Modelle/Formeln relativ konstant bleiben und warum das so ist und welche Einzelheiten anfällig für eine Veränderung sind. Interessant bleibt die Frage, worin die vielen Varianten begründet liegen. Diese Frage soll sogleich zu beantworten versucht werden:

- bei der mündlichen Überlieferung
  - Hörfehler;
  - Verwechslungen;
  - Vergeßlichkeit;
  - Unverständnis;
- in der Gestaltung
  - Verlängerungen oder Verkürzungen des Inhalts, Kontaminationsbildung;
  - Dehnungen im Zeitablauf und Tonhöhenveränderungen in Zuständen der Erregung;

- Ungeschicklichkeit oder Unvermögen;
- neue individuelle Gestaltung, z. B. melodische „Überschläger“;
- bewußte Veränderung des Handlungsablaufs.

Die Variantensammlung (Teil E) enthält Textvarianten zu konstanten Melodien, Handlungsvarianten, rhythmisch-melodische Varianten und Herkunftsnachweise.

Literatur: Franz Magnus Böhme, Deutsches Kinderlied und Kinderspiel. Leipzig 1897. Wilhelm Tappert, Wandernde Melodien, Berlin 1890. Lukas Richter, Der Berliner Gassenhauer, a.a.O. Deutsche Volkslieder/ Texte und Melodien, a.a.O., Band I, Düsseldorf 1965, Band 11, id. 1967.

#### *4. Psychologische Aspekte*

– Prof. Dr. Helga de la Motte-Haber/Berlin

Im Nachfolgenden wird lediglich über einige Daten zum mimischen Ausdruck und zum Blickkontakt referiert, die begleitend zu einer typologischen Untersuchung von Kindertänzen erhoben wurden. Die Schlußfolgerungen, die aus diesen Daten gezogen werden, sind begrenzt durch die Beobachtungsbedingungen. Sie sind aber auch eingeschränkt, weil zu wenig über das Zusammenspiel verschiedener menschlicher Ausdrucksmöglichkeiten bekannt ist und zur Interpretation eine umfassende Theorie des Tanzes erforderlich wäre.

##### *4.1 Die Mimik*

Finden zwischen Menschen Interaktionen mit geringer Entfernung statt, so werden sie durch mimische Vorgänge unterstützt. Das Gesicht besitzt eine hohe Ausdruckskraft, es übermittelt Informationen über eigene Zuständlichkeiten und Einstellungen zu anderen. Ihm wird oft auch eine besondere Aufmerksamkeit geschenkt, weil die mimischen Ausdrucksmuster steuernd Handlungen zwischen Menschen beeinflussen. So werden Aufforderungen, etwas zu tun, oft am Gesicht des anderen abgelesen; die Mimik unterstützt das Sprechen und sie erleichtert dabei die Synchronisation mit dem Partner. Recht eindeutige Gesichtsausdrücke gibt es für die Gefühle: Freude, Überraschung, Angst, Traurigkeit, Wut, Ekel (Abscheu) und Interesse. Diese Kategorisierung von Gefühlen wurde gebraucht, um den Ausdruck von Kindergesichtern beim Tanzen zu beobachten. Zu erwarten war allerdings, daß bestimmte Gefühlsausdrücke (z. B. Wut oder Ekel) nicht auftreten würden.

Bereichert wurden diese Kategorien um die Einstufung der empfundenen Intensität und um die Einschätzung der sich auf den Gesichtern widerspiegelnden Konzentration. Die Erhebung der Intensität und der Konzentration erfolgte mit einer dreifach abgestuften Skala (gering-mittel-groß). Gesondert neben der Kategorie Freude wurde das Auftreten von Lachen vermerkt.

#### *4.2 Der Blick*

Der Blick wurde zusätzlich zu den mimischen Vorgängen in die Betrachtung einbezogen, weil auch er Handlungen steuert und ein wichtiger Indikator für interpersonelle Einstellungen ist. Der Blick gibt außerdem Aufschlüsse über die Zuwendung der Aufmerksamkeit. Da es nicht möglich war, eindeutig zu beobachten, ob Augenkontakt zwischen zwei Kindern bestand, wurde nicht nach individuellem und wechselseitigem Blick unterschieden, sondern lediglich festgestellt, ob der Blick sich auf das Gesicht, die Hände, die Füße, global auf den ganzen Körper oder allgemein auf einen Hintergrund richtete. Diesen Gesichtspunkten vorgeordnet wurde die Feststellung „während des Tanzens“ und „in den freien Phasen dazwischen“.

#### *4.3 Ergebnisse*

An 28 Kindertänze, die auf einem 16 mm Tonfilm festgehalten sind, wurden diese Beobachtungskategorien herangetragen. Die Übereinstimmung der Zuordnung zwischen zwei Beobachtern nach der genauen Kenntnis des Films war 100 %. Es wäre dennoch eine zusätzliche Auswertung des Films durch ein bis zwei Personen wünschenswert, um die Kontrolle zu erhöhen. Die Beobachtungsmöglichkeiten waren zuweilen deshalb begrenzt, weil der Film in erster Linie die Gesten reproduziert.

Die Tabelle gibt die Häufigkeit wieder, mit der einzelne Gesichtsausdrücke auftreten. Und sie zeigt, wohin während des Tanzes und in den freien Phasen der Blick schweift. Die wie erwartet nicht besetzten Kategorien, die der Klassifizierung des Gesichtsausdruckes hätten dienen sollen, sind nicht angeführt.

### Mimischer Ausdruck

Freude		Interesse	Intensität	Konzentration
neutral	Lachen	— + ++	— + ++	— + ++
11	17	0 0 28	0 3 25	0 3 25

### Blickrichtung während des Tanzes

Gesicht	Hände/Füße	Hintergrund
14	23 (6 davon global auf eine Person)	12

### Blickrichtung in den freien Phasen

Gesicht		lockere Phasen im Tanz	Hände/Füße	Hintergrund
zu Anfang	Schluß		global auf Person	
19	17	8	0	2

Unterschied der Blickrichtung auf das Gesicht während des Tanzens und in den freien Phasen:

$$\begin{aligned}\chi^2 &= 30,00 \quad \text{s.s.} \\ \text{df} &= 1\end{aligned}$$

Die Ergebnisse wirken trivial und überraschend. Die Kinder freuen sich oft am Tanz. 17 Darbietungen sind von einem Lächeln begleitet oder enden mit Lachen, das einer Phase hoher Konzentration folgt. Die Intensität, mit der sich die Kinder am Tanz beteiligen, ist groß. Ebenso ist eine hohe Konzentration festzustellen. Bei 3 Tänzen (Nr. 1, 2 und 15) waren Intensität und Konzentration nur mittelmäßig. Bei Nr. ;2 spielt der situative Faktor des Vormachens eine Rolle, der Tanz Nr. 15 strahlt weniger Intensität aus, weil er von Jungen vorgeführt wird, die am Anfang der Pubertät stehen und sich wohl deshalb etwas scheu verhalten. Die Gesichter spiegeln in jedem Falle Interesse wieder. Grundsätzlich zeichnet sich auf den Kindergesichtern Konzentration und Interesse ab; Gesichtsausdrücke, die spezielleren Gefühlen zuzuordnen wären, wie z. B. Freude, treten dagegen seltener auf.

Der Blick (und der daraus gefolgerte Blickkontakt) bietet ein schwieriger zu interpretierendes Ergebnis. Während 14 der 28 Tänze kommt es gelegentlich zu einem sehr sehr kurzen Blick in ein anderes Gesicht (Dauer unter 1 Sek.). Der Blick in das Gesicht des Gegenüber stellt selbst bei Tänzen zu zweit die Ausnahme dar. Während des rhythmisch eingebundenen Tanzens ist der Blick lange Zeit auf die Hände und Füße (bei 17 Tänzen), global auf die ganze Person (bei 6 Tänzen) oder diffus auf einen unbestimmten Hintergrund gerichtet (bei 12 Tänzen). Ein ganz anderes Bild bietet sich in den freien Phasen des Tanzens (wenn einer eingefangen wird oder einer einen Partner sucht). Hierbei schauen sich die Kinder immer gegenseitig an. Der Blickkontakt am Anfang und am Ende eines Tanzes scheint ebenfalls die Regel zu sein. Die Häufigkeiten (19 mal am Anfang und 17 mal am Schluß) geben diesen Sachverhalt etwas vage wieder; der Anfang der Tänze ist im Film manchmal zu spät gezeigt, die Kinder haben sich schon zum Tanz aufgestellt. 7 mal wurde vor der Auflösungsphase am Schluß geschnitten. Deutlich ausgeprägt ist der Unterschied im Blickverhalten während des Tanzens und nach dem Tanzen, wenn man seine Richtung auf einen unbestimmten Hintergrund vergleicht. Nach dem Tanzen ist der Blick lediglich in zwei Fällen global ins Blaue gerichtet.

#### *4.4 Interpretation der Ergebnisse*

Das Mienenspiel und der Blickkontakt erscheinen während des Tanzens wenig ausgeprägt. Der gestische Bereich konzentriert die volle Aufmerksamkeit. Neben dem Gedanken, daß sich Ausdruck und gegenseitige Interaktion auf die Handlungsebene verdichten, die für das Tanzen die wichtigste ist, wäre die (bislang in der Literatur meines Wissens nicht erwähnte) Idee eines möglichen reziproken Verhältnisses von Mimik und Gestik zu erwähnen. Diese beiden Ausdrucksbereiche unterscheiden sich grundsätzlich in der Geschwindigkeit, mit der Vorgänge ablaufen. Das Mienenspiel manifestiert sich langsamer als Gesten; es ist daher schwer mit Gestenreichtum zu kombinieren.

Den reduzierten Blick während des Tanzens könnte erklären, daß die Möglichkeit genügt, sich über das Singen und das Klatschen zu verständigen. Die Befunde passen recht gut zu den Ergebnissen, die sich beim Sprachverhalten zeigen. Der individuelle Blick richtet sich während des Sprechens um die Hälfte seltener auf das Gesicht des Gegenübers als beim Zuhörer, und er reduziert sich noch, wenn eine physische Aufgabe zu verrichten ist. Die Dauer des Blickkontakts wird zugleich kürzer.

Bei der Interpretation des geringen Blickkontakts während des Tanzens wäre weiterhin zu bedenken, daß die Verständigung durch Blicke bei körperlicher Nähe sinkt. Die Kinder sind außerdem in einem Alter, in dem das Anschauen gegenüber der früheren und späteren Lebensphase prinzipiell seltener auftritt.

Blicke haben einen Aufforderungscharakter; daher ist in den freien Phasen und am Anfang der Blick in ein Gesicht ein notwendiges Verständigungsmittel. Am Schluß einer Äußerung ist die Kontaktaufnahme (außer bei Angehörigen der Unterschicht) der Regelfall. Das Schauen dient auch nach dem Tanzen dazu, ein Feedback aufzunehmen. Die Blickmuster erklären sich aus der Struktur der Aufmerksamkeit. Ob daneben Blicke regelnde Verhaltensweisen wie Dominanz oder Sympathiebekundungen beim Tanzen keine Rolle spielen, weil jeder als gleichrangiger Partner akzeptiert wird, in den Auflösungsphasen des Tanzes aber solche Verhaltensweisen wieder auftreten, verbleibe hier als Hypothese, die weitere Untersuchungen anregen soll.

Ich möchte am Schluß noch eine Beobachtung festhalten, die mit dieser Untersuchung nichts zu tun hat, die jedoch nicht verloren gehen sollte. Bei dem Spiel „Ein Fahrradlenker“ zeigt sich, daß Kinder, deren Lebensalter um 11 Jahre zu liegen scheint, die Qualitäten „Tonhöhe“ und „Lautstärke“ noch nicht trennen. Wird der Gesang dynamisch in die Höhe geschraubt, so gelangt er auch in einen helleren Tonhöhen-Bereich. Intensiv heißt in diesem Alter noch laut und hoch zugleich.

## *5. Soziologische Aspekte: Zur Analyse sozialer Merkmalsdaten*

– Dr. Andreas Feige/Braunschweig

### *5.1 Zusammenfassung: Feststellungen, Vermutungen, Konsequenzen*

- 1) Das Phänomen des Kindertanzes im Sinne dieser Untersuchung ist nicht etwa ein Reservat ‚der Kleinen‘: rund 60 % der befragten Kinder waren 11 Jahre und älter.
- 2) Verlässliche Aussagen zur Schichtenstruktur der untersuchten Population sind aufgrund der Beschränkungen bei der Datenerhebung nicht zu machen. Andere Ergebnisse aber wie Geschlecht in Verbindung mit Alter, Lern- und Übungsort lassen vermuten, daß die Schichtzugehörigkeit keine primäre Rolle spielt. Für genauere Analysen müßte dieser Gesichtspunkt stärker im sozialstatistischen Design der Datenerhebung berücksichtigt werden.

- 3) Es zeigt sich ein nur tendenzieller Zusammenhang zwischen dem Alter/AZ der Klassenstufe der Befragten und deren Wissensbestand an Liedern und Tänzen. Das ist ein Indiz dafür, daß ‚Wissen‘ und ‚Praktizieren‘ sehr nahe beieinanderliegen. Lieder und Tänze ‚zu können‘ ist kein gesteuerter Lernprozeß mit jährlich kumuliertem Wissenszuwachs.
- 4) Die Praxishäufigkeit, die diese Untersuchung zutage fördert, widerlegt die subjektiven Eindrücke, in der heutigen, technisch und massenmedial versorgten Freizeit stellten Tänze, Spiele und Lieder nur noch eine Marginal-Existenz dar. Das ist – auch augenscheinlich – nicht der Fall, wenngleich dieser Satz Gültigkeit hat überwiegend nur für Mädchen. Sie sind insgesamt in der Mehrzahl, praktizieren häufiger und (jeweils) länger und überwiegend in geschlechtshomogenen Gruppen.
- 5) Aufmerksamkeit ist der Differenzierung der Schule zu widmen als dem Ort, an dem am häufigsten agiert wird. Inwieweit spielt der organisatorische Zuschnitt (nur Grundschule oder Grund- und Orientierungsstufe, IGS) eine Rolle? Die hier erbrachten Ergebnisse müssen nochmalig systematisch überprüft werden.
- 6) Die Alters- und Geschlechtermischung in den Gruppen, ihre gegenseitige Abhängigkeit und ihr Zusammenhang mit den ‚Dramaturgien‘ der Lieder, Tänze und Spiele, ist ein wichtiger Gesichtspunkt, bei dem die schriftliche Befragung ausgeweitet und überdies ergänzt werden sollte durch breit angelegte, systematische Beobachtung. Somit könnte man der Frage nach der offenen und verdeckten Funktionalität des hier untersuchten Phänomens kontrolliert- nachgehen und ausweiten in theoretisch orientierte Musik- und Sozialforschung.
- 7) Auch die Gruppengröße kann als Indiz dafür gewertet werden, daß die gesicherten Aktivitäten kein esoterisches Unterfangen in der disziplinierten Ordnung weniger Kinder ist; vielmehr werden hier geordnete Formen mit der Möglichkeit zu kreativer, situationsgebundener Variation im Rahmen eines vertrauten sozialen Aggregats angeboten bzw. ergriffen.
- 8) Weitere monographische Anstrengungen, die ebenfalls daran interessiert sind, die sozialwissenschaftliche Information als konstitutives, vor allem eng verzahntes Element des gesamten Forschungsprojekts zu begreifen, müßten (a) bezüglich der Repräsentativität der Schulformen respektive der Klassenstufen, (b) der Dimension von Stadt-Land-Region und (c) des Geschlechts einen entsprechenden Aufwand berücksichtigen.  
Das Instrumentarium einer engeren Verzahnung von flächendeckender Befragung und stärker punktueller (wiewohl systematisch ausgesuchter) Beobachtung vor Ort mit anschließender intensiver Befragung verspricht

Informationen über Aktion *und* Akteure, die ein wesentliches Element bilden bei einer an funktionalen Fragestellungen orientierten, musikalisch akzentuierten Kommunikationsforschung.

### *Summary*

*Children know dances which no teacher has shown them. Indeed these children's dances are transmitted from child to child and because of their independence they have a high symbolic value – comparable with fairy tales. Until now adults didn't pay much attention to these children's dances. This not-paying-attention is an advantage because it means independence for the children.*

*A study of children's dances since 1960 Shows that nearly everywhere teachers had no idea about such activities of „their“ children. Also in the 20 years of observation the opinion has not changed that only in former times children played in this way but not today. On the contrary there is no lack of interest nor of activity in this field.*

*In the interpretation of the films facial and eye movements were categories of observation (Helga de la Motte-Huber/Berlin). The social aspect showed that more detailed but systematically selected observation and location with ensuing intensive questioning promise better information about action and Agent.*

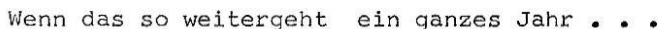
*In the preface, epilogue and appendix of the collection „Klare, klare Seide“, Kindertänze aus dem deutschen Sprachraum, hrsg. von Felix Hoerbuerger und Helmut Segler, Kassel 5/1982, there are new notes covering roughly 20 years of observation. A 40' documentary film (16 mm) with supplementary notes and commented material can be borrowed or bought from the Institut für den Wissenschaftlichen Film, Abteilung Ethnologie, Nonnenstieg 72, D-3400 Göttingen.*

### *Anmerkungen*

1. „Das Kinderlied“, in: Handbuch des Volksliedes, hrsg. von Rolf Wilhelm Brednich, Lutz Röhrich, Wolfgang Suppan, Band 1, S. 923-967, München 1973.
2. Lukas Richter, „Der Berliner Gassenhauer“, Berlin (1969), S. 381 ff., teilt solche „Gerüststrophen“ mit als Spottlied auf Tempelhof, zuerst



3. In beiden Melodiebeispielen ist als „Modell-Herkunft“ zu erkennen:



„Ich war im Park, Mutti . . .“ und „Ach Liebste weine nicht . . .“.

„Ich war im Park, Mutti . . .“ und „Ach Liebste weine nicht . . .“

Dr. Andreas Feige  
Moorkamp 20  
D-3300 Braunschweig

## *Diskussionsbericht*

Die Gesprächsteilnehmer stellten zunächst eine Reihe von Fragen, die sich unmittelbar auf die Methoden und Ergebnisse der filmisch dokumentierten Untersuchung von Kindertänzen bezogen. Die relativ starke Berücksichtigung 10- und 11-jähriger Schüler wurde mit der Scheu vor der Kamera begründet, die man bisweilen bei jüngeren Kindern erlebt hat. Ansonsten wirkt sich das Filmen jedoch nicht negativ auf Spontaneität und Kreativität aus. Mitunter hemmend ist jedoch die Teilnahme von Gastarbeiterkindern, weshalb diese nur selten in die Dokumentation einbezogen wurden. Nennenswerte Unterschiede in der Form der Kindertänze gibt es nach den bisherigen Ergebnissen weder zwischen ländlichen und städtischen Regionen noch zwischen den Geschlechtern. Allerdings ist festzustellen, daß die Teilnahme von Jungen in zunehmendem Alter abnimmt. Auffallend ist auch die Häufigkeit von Klatschspielen in rasantem Tempo. Diese Art von Gruppenspielen war früher nicht üblich und ist vielleicht ein besonderes Merkmal unserer (Klausmeier).

Die Frage nach den Einflußfaktoren (Schmitt) läßt sich zur Zeit noch nicht endgültig beantworten, da sich die Kinder selbst nur ungenau über die Herkunft ihrer Tänze und Tanzspiele äußern. Fest steht bisher lediglich, daß eine Vielzahl der Kindertänze nach dem Prinzip mündlicher Tradierung von älteren Kindern an jüngere weitergegeben wird. Die Untersuchungen bezüglich der Einflußfaktoren und der Herkunft der Tänze sind noch voll im Gang. Durch die ab 1982 beginnende regionale Ausweitung der Forschung erhofft man sich hierzu neue Erkenntnisse. Dies gilt auch für Parallelen und Varianten außerhalb Deutschlands.

Der dritte Gesprächskomplex befaßte sich mit den pädagogischen und sozialen Aspekten der Kindertanzforschung. Besonders interessant sind für den Pädagogen die Selbstorganisation, die lange Dauer der Aktionen und die interessante Mischung des musikalischen Materials (Kleinen). Abschließend wurde betont (Segler), daß sich die Untersuchungen in Zukunft neben dem Material auch stärker den sozialen Aspekten der Kindertänze zuwenden werden.

Rainer Schmitt

# Emotionalität und Musikunterricht

WERNER PUTZ

*Klaus-E. Behne (Hg.): Gefühl als Erlebnis - Ausdruck als Sinn. - Laaber: Laaber 1982.  
(Musikpädagogische Forschung. Band 3)*

In dieser Zeit über Emotionalität, Gefühle und Musikunterricht zu schreiben mit der Absicht, nicht nur die Wissenschaft ein Stück voranzutreiben, sondern auch Nutzbares für die schulische Praxis zu entwickeln, ist ehrlicherweise nicht möglich, ohne sich zuvor des z. Zt. unüberbrückbar scheinenden Zwiespalts zwischen Denken und Tun, Absicht und Realität bewußt zu werden, der die gegenwärtige musikpädagogische Szene und Schulwirklichkeit prägt.

Eltern, Musikerzieher, Wissenschaftler und Politiker aller Richtungen und Schattierungen stimmen überein in der Forderung nach einem Musikunterricht, in dem Erleben, Gefühle und Intuition, Individualität einen größeren Raum als bisher einnehmen: Elternverbände plädieren für das „Zusammenwirken ‚von Kopf, Herz und Hand in der Schule‘, wofür die Musik – als Schulleben förderndes Element – hervorragend geeignet sei," und erhoffen „mit Hilfe von Musikausübung . . . die Befreiung von Gefühlsmanipulationen und zerstörerischen Ängsten" (Koch, 1981, 481 und 480). Politiker verweisen auf „die bildende, helfende und heilende Kraft des lebendigen, aktiven und bewußten Umgangs mit Musik" (Apel, 1978, 2). Auf der Bundestagung des Verbandes Deutscher Schulmusikerzieher 1977 zum Thema „Bilden – Helfen – Heilen. Musikunterricht zwischen Erziehung und Therapie" herrschte unter den anwesenden Lehrern und Wissenschaftlern breite Einmütigkeit über den besonderen Beitrag, den Musik zu einer Humanisierung der Schule leisten könne. Der Katalog der aufgeführten Möglichkeiten reichte vom Abbau von Streß und Spannung, Harmonisierung von Herz- und Kreislauf-tätigkeit über die Behebung von Haltungsschäden bis zur Wiederherstellung des Selbstwertgefühls und der Verwendung von Musik als Therapeutikum gegen die verschiedensten psychischen Leiden (Rauhe, 1978, 6, und Binkowski, 1978, 3). Musikpädagogik als Wissenschaft entdeckte ihr Sachgebiet, die Musik, neu als ein hervorragend geeignetes Medium, die „Kultivierung der affektiven Seite des Menschen" zu betreiben, die nach H. Roth „eine der zentralsten Aufgaben der Erziehung" darstellt (Roth, 1971, 330), für A. Mitscherlich freilich zugleich „das eigentlich schwerste Bildungsziel" ist (Mitscherlich, 1963, 41).

Im Gegensatz dazu scheinen in der schulmusikalischen Wirklichkeit alle Appelle von Eltern, Wissenschaftlern, sogar Ministern, ungehört zu verhallen.

Entgegen anderslautenden Beteuerungen erstickt die Schule weiterhin in Erlassen und Verordnungen, die sie so einengen, daß Intentionen wie das Entfalten von Gefühlen und Ermöglichen von intuitiv-emotionalem Erleben von vornherein illusionär erscheinen. Die in diesen Tagen erlassenen neuen Prüfungsordnungen für die Lehramtsstudiengänge in Nordrhein-Westfalen sprechen – wenn auch weniger rigide als befürchtet – die gleiche deutliche Sprache: Reglementierung bis in die letzte Nische, juristischen Maßstäben genügende Überprüfbarkeit und Vollständigkeit rangieren allemal vor der Ermunterung zu persönlich verantworteten Entscheidungen und schränken den Raum für die Berücksichtigung individueller Qualitäten zunehmend ein. Auch Elternverbände fordern nicht nur eine stärkere Berücksichtigung der musischen Fächer, sondern verlangen gleichzeitig von der Schule eine wirkungsvollere Vorbereitung auf Beruf und Studium, was im Klartext heißt: mehr gezieltes Lernen von Faktenwissen und anwendbaren Fähigkeiten anstelle von Diskutieren, Ausprobieren und Wachsenlassen. Der Verdacht drängt sich auf, daß hier „*die Kultivierung der affektiven Seite des Menschen*“ an die künstlerischen Fächer delegiert werden soll, vielleicht mit dem Hintergedanken, so die übrigen „*dem Leben näherstehenden*“ Disziplinen von einer wenig effektiven Aufgabe zu entlasten. In dieses Bild fügt sich ein ganztägiges Forum zu Fragen der Leistungsbeurteilung im Fach Musik auf der letzten Bundesschulmusikwoche in Braunschweig beängstigend nahtlos ein : Problematisierendes kam erst gar nicht zur Sprache. Weitgehend unbefragt von ihren Adressaten, Lehrern aller Schulstufen und -formen, konnten die musikalischen Leistungsvermesser – bisweilen fühlte ich mich in das Materialprüfungsinstitut einer technischen Hochschule versetzt – ihre wissenschaftlich begründeten und ministeriell abgenommenen Meßbestecke zum Musikunterricht in der Sekundarstufe I und zum Abiturfach Musik vorführen. Eine in der Tat widersinnige Situation, die alle Versuche, die Bedeutung der Emotionalität für den Musikunterricht weiterzubegründen, Modelle für die Praxis zu entwickeln, von vornherein hinsichtlich ihrer Realisierbarkeit stark relativieren.

Die Schwierigkeiten, im Musikunterricht auch Gefühle zu ihrem Recht kommen zu lassen, sind freilich nicht nur der aktuellen Schulsituation anzulasten, sondern auch im historisch gewachsenen Selbstverständnis des Faches auszumachen. In der musikalischen Ausbildung – vom Instrumentalunterricht der Musikschule bis zum Hochschulstudium – spielen nämlich immer schon die Förderung technischer Fertigkeiten und fachlichen Wissens eine größere Rolle als Fragen nach dem Verhältnis von Emotionalität und Musik,

Musikunterricht und Gefühl. Einseitige Konzentration auf 's Technische und Analytische aber erfolgt immer auf Kosten der Entfaltung von Gefühlen (siehe dazu Klausmeier, 1978, 235 f., und Kreitler und Kreitler, 1980, 247 f.). Dies lenkt die Aufmerksamkeit auf die Persönlichkeit des Lehrers, seine emotionale Einstellung zur Musik, zum Vermitteln von Musik, zu seinen Schülern und damit auf seine Ausbildung an der Hochschule, deren Revision im übrigen zur Zeit wieder einmal ansteht. Da ich persönlich mit diesem Bereich vertrauter bin als mit dem Schulalltag, im übrigen dazu durchaus schon Grundsätzliches gesagt (Richter, 1978, 21 ff.) und in der Praxis Anwendbares vorliegt (Fischer u. a., 1978), möchte ich mein Thema modifizieren und das Verhältnis von Musiklernen und Emotionalität vorrangig aus der Perspektive der Lehrerausbildung abhandeln.

In seinem auf der oben erwähnten Tagung gehaltenen Referat zur Bedeutung der Emotionalität für den Musikunterricht kommt Ch. Richter zu dem Schluß, daß eine angemessene Berücksichtigung von Emotionalität auch in der Hochschulausbildung ans Prinzipielle des Faches rührt und konkret eine Änderung der Methoden, Inhalte und Intentionen vieler Fächer nach sich ziehe (Richter, 1978, 27 f.). Ich möchte im folgenden aus der Fülle der damit verbundenen Fragen vier Aspekte des ästhetischen Wahrnehmungs- und Schaffensprozesses und ihren Zusammenhang zur Emotionalität, die mir im Hinblick auf eine inhaltliche Änderung der Musiklehrerausbildung bedeutsam erscheinen, darstellen und im Anschluß daran versuchen, einige mögliche Perspektiven für die musikpädagogische Arbeit aufzuzeigen.

### *I. Verstandesmäßige und gefühlsmäßige Wahrnehmung*

Zum besseren Verständnis des Emotionalen für ästhetisches Wahrnehmen und Schaffen sowie seines Verhältnisses zur Rationalität ist es nützlich, sich des grundsätzlichen Unterschiedes zwischen verstandesmäßiger und gefühlsmäßiger Wahrnehmung bewußt zu werden. Analytisches – nach Rene Spitz diakritisches – Wahrnehmen zeichnet sich aus durch Distanz zum Gegenstand und einen aktiven, vom Wollen bestimmten Zugriff auf ihn. Es geht um Tätigkeiten wie Details erkennen, sie in eine (lineare) Ordnung bringen, voneinander unterscheiden, messen, kontrollieren. Dabei sind immer bereits bestehende, entweder selbst entwickelte oder übernommene Kriterien, Kategorien, Maßstäbe und Normen im Spiel. Es ist, wie es ein Kollege aus der Kunstpädagogik ausdrückte, die Wahrnehmungsweise des „Ich sehe/höre, was ich weiß“ (Heecks-Boggemes, 1981, 12). Im Leben des Erwachsenen

dominiert diese Form der Wahrnehmung. Als Lebenshaltung äußert sie sich in dem starken Bedürfnis nach festen, rational begründeten, d. h. allgemein anwendbaren Bewertungsmaßstäben. Im Extremfall führt sie zur Zwangsneurose, der völligen Entfremdung von den eigenen Gefühlen.

Im Gegensatz dazu ist die gefühlsmäßige Wahrnehmung gekennzeichnet durch Distanzlosigkeit und intuitives, passives Erleben des Wahrgenommenen (Der Begriff Gegenstand ist hier nur bedingt angebracht). Sie ist diffus-ganzheitlich, sprachlich kaum zu fassen, mehrdimensional und in der Regel mit synästhetischen Elementen behaftet. Psychisch gründet sie in der sog. coenästhetischen Wahrnehmung des Säuglings, der noch nicht zwischen sich und seiner Mutter unterscheidet (Freuds Masse zu Zweit). Nach R. Spitz gehen diese frühen Wahrnehmungen über die folgenden Kategorien: „*Gleichgewicht, Spannungen (der Muskulatur u. a.), Körperhaltung, Temperatur, Vibration, Haut- und Körperkontakt, Rhythmus, Tempo, Dauer, Tonhöhe, Klangfarbe, Resonanz, Schall und wahrscheinlich noch eine Reihe anderer, die der Erwachsene kaum bemerkt, die er gewiß nicht in Worte fassen kann*“ (Spitz, 1969, 153). Bemerkenswert an diesem Zitat ist einmal die Fülle an musikalischen oder zumindest musiknahen Termini. Außerdem sind mit Begriffen wie Gleichgewicht, Spannung und Rhythmus die Ordnungsqualitäten von Natur und Kunst überhaupt angesprochen und verweisen damit auf die große Nähe der gefühlsmäßigen, atü unbewußten Quellen schöpfenden Wahrnehmung zur Kunst. Dieses im Sinne der Psychoanalyse regressive Moment eignet jeder gefühlsmäßigen Wahrnehmung. Es ist im Gegensatz zum „Ich sehe/höre, was ich weiß“ das Erleben des „Ich bin, was ich sehe/höre“ (Heecks-Boggemes, 1981, 13). In diesem Falle versuche ich, mich in die Struktur des Wahrgenommenen hineinzufühlen, mit ihm zu verschmelzen. Ich vergesse die theoretischen Implikationen des Tristan-Akkordes, seine Stellung in der Harmonielehre, Musikgeschichte und Bedeutung für die neue Musik, ich bin ganz fühlend sein schmerzlich vehementer Einsatz, seine sehnsuchtsvolle Spannung und intensive Farbigkeit, seine zeitliche Offenheit.

## 2. *Ästhetisches Wahrnehmen und Schaffen und „Regression im Dienste des Ich“*

Beim psychisch gesunden Menschen treten die beiden beschriebenen Wahrnehmungsweisen in einem lebendigen Wechselspiel, einander komplementär ergänzend, auf. Er vermag sich produktiv mit der Welt in Beziehung zu setzen dadurch, daß er „*sie mit seinen eigenen Verstandeskräften und Affek-*

ten erfaßt" (Fromm, 1974, 177), altmodisch ausgedrückt: Er hat gelernt mit dem Verstand zu fühlen und dem Herzen zu denken. Fehlt dieses Gleichgewicht, ist die Wahrnehmung gestört. Im kreativen, künstlerischen und wissenschaftlichen Arbeiten spielen die Fähigkeit zur kontrollierten Regression und der Wechsel zwischen diesen beiden Bewußtseinsmodi eine zentrale Rolle. Der kreative Prozeß lebt geradezu von dem „*Vermögen, die Erfahrungen der totalen Regression, der gefühlsmäßigen Erfahrung . . . wieder auf den Begriff zu bringen: d. h. diese Erfahrungen den k o n t r o l l i e r e n - d e n , i n t e g r i e r e n d e n und flexiblen Fähigkeiten des Intellekts wieder zuführen zu können*" (Heecks-Boggemes, 1981, 15).

„*Regression im Dienste des Ich*" (Kris), wie die psychoanalytisch orientierte Kunsttheorie diesen Vorgang nennt, aber eröffnet den Zugang zum Unbewußten und erschließt damit vielfältige Inhalte, Beziehungen und Erlebnisebenen für ästhetisches Wahrnehmen und Gestalten, die weit über die dem bewußten Denken zugänglichen Erfahrungen hinausgehen: flüchtige Begegnungen, zufällige Verknüpfungen, Sinneseindrücke verschiedenster Art, dem Bewußtsein längst Entfallenes, auch Verdrängtes, Ahnungen, Gefühle, Stimmungen u. ä. „*Das Ich hat in diesem Zustand die Möglichkeit, einen sehr weiten Bereich von Bildern oder Lösungsmöglichkeiten (wenn auch vage, unpräzise und unbewußt) zu überschauen. Es kann gegensätzliche Lösungen und unvereinbare Aussagen gleichzeitig denken. Eingefahrene Schemata werden aufgelöst, in einem unbewußten Prozeß des Überprüfens (scanning) wird dann eine Lösung herausgegriffen und im weiteren Prozeß fortlaufend bewußter bearbeitet*" (Müller-Braunschweig, 1974, 609). A. Ehrenzweig spricht von einem rhythmischen Wechsel zwischen undifferenziertem, das Ganze in seiner Vielschichtigkeit erfassendem Wahrnehmen und einer auf's Detail gerichteten fokussierenden und bewußt kontrollierenden Aufmerksamkeit. Zur Erläuterung dieses Vorgangs führt er als Beispiel u. a. die Rezeption polyphoner Musik an, bei der das Hören „*frei zwischen konzentrierten und unkonzentrierten (leeren) Zuständen*" oszilliere, sich einmal auf den geschlossenen vertikalen Klang der Akkorde, dann wieder auf das gesamte Gewebe der polyphonen Stimmen richte (Ehrenzweig, 1974, 37). Kreatives Arbeiten ohne Bezug zu den tiefen Schichten der Psyche erliegt für ihn der Gefahr der Formalisierung.

### *3. Ästhetisches Wahrnehmen und Gestalten als Lebensbewältigung*

„*Kunst kommt von müssen.*" Dieses Schönberg nachgesagte Diktum beschreibt pointiert, daß die Auseinandersetzung mit Kunst immer schon auch dazu

diente, persönliche Probleme auszudrücken, zu gestalten und auf diese Weise ihre Klärung zu befördern.

Müller-Braunschweig sieht den Ursprung allen kreativen Gestaltens im intrapsychischen Konflikt (Müller-Braunschweig, 1974, 600 ff.). In der Struktur eines Motivs findet der Gestaltende unbewußt seinen Konflikt gespiegelt, ähnlich wie ein Verliebter die eigene Gemütslage in der Lieblichkeit einer Landschaft, ihren geschwungenen Linien, ihrer strahlenden Farbigkeit und Helligkeit wiederentdeckt. Das Finden des Motivs ist immer mit subjektiver Betroffenheit verbunden, die nicht nur der scheinbar zufällige Anlaß zum Schaffen ist, sondern als der eigentliche Motor zur Aufnahme und Durchführung der Gestaltung angesehen werden kann. Das entstehende Werk übernimmt eine dem Winnicottschen Übergangsobjekt vergleichbare Funktion und ermöglicht einen intensiven Austausch von Gefühlsqualitäten. Durch Übertragung des Konflikts auf das Werk und seine Bearbeitung in einer „*Symbolwelt mit eigener ästhetischer Gesetzlichkeit*“ (Müller-Braunschweig, 1964, 600) wird er allmählich bewußt und seine Lösung gleichsam stellvertretend außerhalb der Realität durchgespielt. Die Formel: „eine gute Lösung gefunden haben“ für die Bewältigung eines kompositorischen Problems weist auch auf die erfolgreiche Entspannung im Psychischen hin (siehe dazu auch Müller-Braunschweig, 1964, 128). Dieses Modell der Konfliktbearbeitung durch Symbolisierung ist ebenso auf die Rezipienten bzw. Interpreten von Musik übertragbar. Die Mehrdeutigkeit des Werkes, die Offenheit seines Symbolangebotes ermöglicht sehr verschiedenen Individuen, ihre Probleme und Spannungen darin wiederzufinden, es mit den eigenen Gefühlen zu besetzen und Verdrängtes in einem aktiven Prozeß des Aufnehmens nachschaffend zu bearbeiten. Ästhetisches Wahrnehmen und Gestalten in diesem Sinne bedeutet, *„ein Reich der Symbolik zu errichten, das ein Experimentieren mit Vorstellungen und Empfindungen erlaubt; die Kompliziertheit und Widersprüchlichkeit menschlichen Lebens anschaulich zu machen; zu zeigen, daß der Mensch fähig ist, Konflikte zu bewältigen und Ordnung in das Chaos zu bringen; und schließlich Freude zu machen“* (Kramer, 1978, 205).

#### *4. Ästhetisches Wahrnehmen und Gestalten als Sinnfindungsprozeß*

Ungeachtet der Fülle und Vielfalt an richtigen und treffenden Aussagen zum Gehalt der Musik und ihrer Bedeutung für den Menschen stoßen alle unsere Bemühungen, den persönlichen Sinn, den Musik für uns hat, zu erklären, an eine Grenze, wo wir uns eingestehen müssen, zu dem, was sich da eigent-



lich abspielt, nur sehr Vages aussagen zu können. Wittgensteins von Betroffenen zeugender Ausspruch: „*Man möchte sagen: , . . . ich weiß, was das alles heißt' – Aber was heißt es? Ich wüßte es nicht zu sagen*“, hat nach wie vor nichts an seiner Gültigkeit eingebüßt (Wittgenstein, Philosophische Untersuchungen, § 527).

Dieser von manchen vielleicht als Mangel empfundene Sachverhalt, ist jedoch kein Anlaß zur Resignation. Er ist ein charakteristisches Ingredienz aller Versuche, zum Sinn einer Sache vorzustoßen, d. h. Existenzielles zu ihrer Bedeutung für den Menschen auszusagen. Diese Erkenntnis ist durchaus nicht neu und wird von jedem in seinem Alltagsleben, auch wenn er sich dessen nicht bewußt ist, immer wieder gemacht. Die Metapher: „Es ging ihm ein Licht auf“ oder der Begriff „Aha-Erlebnis“ verweisen sinnenhaft nachvollziehbar darauf, daß der eigentliche Akt des Verstehens keine Leistung der Logik ist, der Frage richtig oder falsch. Es ist vielmehr eine in der Regel überraschend eintretende und sehr persönliche Erfahrung, die in sprachlich nicht ausdrückbaren Tiefenschichten gründet. Für die Psychoanalyse ist es charakteristisch, daß jede wahre Einsicht sich gedanklich nicht formulieren läßt. „*Sie beginnt nicht in unserem Gehirn, sondern, um ein japanisches Bild zu verwenden, in unserem Bauch. Sie läßt sich nicht ausreichend in Worte fassen und weicht uns aus, wenn wir es versuchen; und doch ist sie wirklich und bewußt und läßt den Menschen, der sie empfindet, verändert zurück*“ (Fromm, 1974, 178 f.). Das heißt jedoch, das Erfassen mit Worten ist durchaus sekundär, „*die notwendige Etikette . . . , damit es auch unserem Bewußtsein verständlich werden kann*“ (Franke, 1977, 19 f.). Schöner noch hat es der Besucher eines Brendel-Konzertes gesagt: „*Wenn das Herz dabei ist, dann kommt der Verstand "hinterher und will auch mal wissen, warum!"*“ (Klüppelholz, 1980, 688). Die Einsicht, daß das entscheidende Agens der Sinnfindung nicht der analysierende Verstand ist, bedeutet natürlich nicht, daß die rationale Auseinandersetzung mit Musik, das Offenlegen ihrer Struktur und Darlegen ihrer inner- wie außermusikalischen Zusammenhänge keinen Platz innerhalb dieses Prozesses hat. Sie sollte vielmehr nur unser Bewußtsein für die Grenzen des rationalen Zugriffs schärfen und deutlich machen, daß alles Wissen von und über Musik nur insoweit von wirklicher Bedeutung ist, als es in diesen Sinnfindungsprozeß eingebunden ist.

Aus dem bisher Gesagten folgt auch, daß musikalischer Sinn, wie jede Art von Sinn, nicht überliefert werden kann, sondern von jedem persönlich empfunden bzw. erarbeitet werden muß (Frank!, 1981, 59 f.), wobei Sinnfindung die jeweils spezifische Form darstellt, sich die Wirklichkeit deutend anzueignen. Das heißt auch, Sinn ist einzigartig und immer ein anderer. Er

ist grundsätzlich auf jeder Wissens- und Erfahrungsstufe möglich, unabhängig von Intelligenz, Bildungsgrad, Alter und Geschlecht (Frankl, 1981, 63 f.). Auf Musik angewandt bedeutet das, das Verstehen des musikalischen Sinns ist grundsätzlich unabhängig vom Stand des technischen Vermögens oder Wissens. Anders ausgedrückt: Hohe handwerkliche Fähigkeiten und großes musikalisches Wissen sind noch kein Garant für ein sinnvolles Verstehen von Musik. Sie kann auf jeder Stufe verfehlt wie begriffen werden.

Die Überlegungen zu den vorgestellten Aspekten ästhetischen Wahrnehmens und Schaffens lassen sich thesenartig folgendermaßen zusammenfassen:

1. Musikhören ist, wie jedes Lernen, dann am sinnvollsten, wenn die ganze Persönlichkeit des Lernenden angesprochen wird, er sich in die Auseinandersetzung mit Musik mit seinen spezifischen Fähigkeiten, bewußten und unbewußten Bedürfnissen fühlend, reflektierend und handelnd einbringen kann. D. h.: Musikalisches Wahrnehmen und Schaffen ist für den Betroffenen nur da bedeutsam, wo es im Wortsinne als ein „Lebens-Mittel“ zur Bereicherung und Bewältigung des persönlichen Lebens beiträgt. Eine dominierend sachorientierte Aneignung von Musik, selbst auf hohem technischen und wissenschaftlichen Niveau, verfehlt diese genuin zur Musik gehörende Eigenschaft und damit letztlich auch die Sache Musik.
2. Musikhören, bei dem der Anteil des Unbewußten keine angemessene Berücksichtigung findet, beraubt Musik einer ihrer wesentlichen Qualitäten. Nur da, wo sowohl distanziertes Sich-Auseinandersetzen als auch emphatisches Sich-Versenken in komplementärer Ergänzung möglich sind und zwischen diesen beiden Bewußtseinsmodi ein oszillierender Wechsel im Sinne der „Regression im Dienste des Ich“ stattfindet, erschließt sich Musik in ihrer vollen Bedeutung für den Menschen. Zum Erfahren der Musik in ihrer Ganzheit gehört auch, daß sie nicht nur mit den Ohren, sondern mit allen Sinnen aufgenommen wird.
3. Es gehört zur Eigenart von Musik als non-verbalem Medium, daß die Bedeutung, die sie für den Betroffenen hat, von diesem emotional-ganzheitlich erfahren wird und nur begrenzt in Worte zu fassen ist. Alles Wissen und Reden über Musik ist nur insofern sinnvoll, als sie an diese Erfahrung heranführen.
4. Die Bedeutung von Musik ist, wie jeder Sinn, absolut einzigartig und nicht tradierbar. Er entsteht in jedem Menschen immer wieder neu und ist immer wieder ein anderer. Die Erfahrung von Musik im oben beschriebenen Sinne einer Lebenshilfe ist *grundsätzlich* jedem auf jeder Stufe möglich. D. h.: Musikalische Fertigkeiten und Kenntnisse sind weder eine

Garantie noch eine *conditio sine qua* nun eines bedeutungsvollen Umgangs mit Musik.

Gemessen an den beschriebenen, am Individuellen und Schöpferischen orientierten vier Aspekten ästhetischen Wahrnehmens und Schaffens erscheint der an Wissenschaftlichen und Musikhochschulen gepflogene Umgang mit Musik dominant sachorientiert, durchaus im Sinne der zuerst vorgestellten verstandesmäßigen Wahrnehmung (siehe dazu auch Reinfandt, 1978, 37 ff.): Während nämlich die rationale Seite des Zugangs zur Musik mit einer breiten Palette an Möglichkeiten repräsentiert ist, wie sie beispielsweise die musikalische Formenlehre und Analyse, Interpretation unter historischen und soziologischen Aspekten bereitstellen, sind Verfahren, das Verstehen von Musik emotional-intuitiv zu befördern, nur spärlich vertreten. Die bisweilen zur künstlerischen Ausbildung gezählten Übungen in Harmonielehre, Tonsatz und Komposition sind unabhängig von ihrem intellektuellen Niveau in der Regel eher zum Bereich der Handwerkslehre als dem des Schöpferischen im eigentlichen Sinne zu zählen. Künstlerisches Arbeiten dürften noch am ehesten in den Instrumentaldisziplinen stattfinden. Allerdings nehmen auch hier Technik, Kontrolle und Disziplin, also fokussierendes Wahrnehmen und Handeln einen breiten Raum ein. Sich ausdrücken, Bearbeiten eigener Lebensproblematik, erfolgen zudem – wenn überhaupt – im nachschaffenden Prozeß des Interpretierens nicht unmittelbar, sondern durch den Notentext vermittelt. Das interpretierte Stück ist seinerseits bereits von einem anderen vor-gestaltete Emotion. Außerdem – und dies schlägt stärker zu Buche – lebt der traditionelle Instrumentalunterricht sehr vom Vormachen und Nachmachen sowie Nachvollziehen einer (oft nur vermeintlich) authentischen Tradition, während spontanes Ausprobieren, Ermunterung zu eigenen Ausdrucksversuchen nur eine Randposition einnehmen. Das freie Phantasieren am Instrument, um sich auszudrücken, wie es Schumann verstand, dürfte die Ausnahme sein, oft sogar als ein Widerspruch zum auf Detailgenauigkeit ausgerichteten Interpretieren eines Werkes angesehen werden. Angesichts dieser geradezu „definierten Verhältnisse“ (A. M. Klaus Müller) ist durchaus zu fragen, wie hoch überhaupt der Anteil des Künstlerischen, das ja von Wissenschaftlichen wie Musikhochschulen als unverzichtbar für die Lehrerbildung angesehen wird, dabei anzusetzen ist.

Ich möchte abschließend einige Perspektiven und Möglichkeiten für eine veränderte Hochschulpraxis aufzeigen, in der Musik und außermusikalisches Leben der Betroffenen in einem engeren Bezug stehen als bisher. Daß dieser Teil eher skizzenhaft geraten ist, wohl mehr Fragen aufwirft als Lösungen

anbietet und vieles offen läßt, ist durchaus als Ausdruck des eigenen Problemstandes zu werten.

Eine – obwohl oft verfehlte – trotzdem herausragende Möglichkeit, Musik als ein Medium zu erfahren, um die eigenen Gefühle auszudrücken und Lebensproblematik zu bewältigen, stellt die musikalische Gruppenimprovisation dar. Da dazu eine umfangreiche Literatur vorliegt, kann ich mich hier auf's Grundsätzliche und in diesem Zusammenhang Notwendige beschränken (Klüppelholz, 1978, 15 ff.; Kapteina, 1974, 247 ff., und 1976, 41 ff.; Rauhe u. a., 1975; Pütz 1979, 193 ff.). Der Nutzen des Improvisierens für Musikstudenten, zumal wenn sie später Musik vermitteln wollen, liegt vorrangig darin, das eigenschöpferische emotionale Ausdrucks- und Gestaltungsvermögen zu entwickeln, und zwar genau die Aktivitäten, die in der übrigen Ausbildung weniger gefragt sind, nämlich: eigenes Erleben zum Ausgangspunkt machen, zu seinem Erleben in Fühlung kommen, es unmittelbar ohne Vorgaben selbstverantwortet ausdrücken. Ob dies gelingt, ist zunächst keine Frage der entwickelten Technik, sondern des Vermögens, qua Introspektion in das eigene Empfinden den Kontakt zu seiner coenästhetischen Wahrnehmung zu gewinnen und damit Anschluß an seine unbewußten Triebkräfte, das *„Reservoir der ursprünglichen kreativen Fähigkeiten“* (Hidas u. a., 1974, 102). Elementare Ausdrucks- und Gestaltungsübungen in diesem Sinne dienen der Förderung von expressiver und produktiver Kreativität, die nicht nur eine unverzichtbare Grundlage jeder höheren Art von Kreativität darstellen, sondern auch für die Arbeit in der Schule besonders wichtig sind. Expressiv heißt, sein Erleben als Spannung in sich wahrnehmen und es äußern wollen. Produktiv heißt, dieses Ausdruckswollen in eine empfindungsmäßig nachvollziehbare ästhetische Form umzusetzen. Ohne dieses grundlegende Ausdrucksvermögen, bei dem die am Anfang beschriebene gefühlsmäßige Wahrnehmung mit ihren regressiven Momenten eine wichtige Rolle spielt, kann auch keine überzeugende instrumentale Interpretation eines komponierten Werkes gelingen, vielleicht ein Grund dafür, daß manche technisch und stilistisch richtige Interpretation uns unbeteiligt läßt, weil eben diese tiefe persönliche Schicht fehlt. (Zum Problem des Zwangs beim Instrumentalspiel siehe auch Klausmeier, 1978, 167 ff.).

Da emotionaler Ausdruck keine ausschließliche Domäne der Musik ist, darf das Arbeiten daran nicht auf's Klangliche beschränkt bleiben. Im Gegenteil, gerade durch die Transformation in verschiedene Medien, vor allem in die freie Bewegung, wird der Reichtum emotional besetzten, ästhetischen Gestaltens auch im Musikalischen erst voll erschlossen. Zudem bietet die Verbin-

derung der musikalischen Arbeit mit anderen künstlerischen Ausdrucksformen, z. B. Malen, plastischem Gestalten, szenischem Darstellen die Chance, verschiedenartigste Begabungen zu erreichen und zu fördern. Dies freilich heißt, daß die Ausweitung der Musik auf andere Medien nicht nur auf gelegentliche Versuche am Rande beschränkt bleibt, sondern einen festen Platz im Fächerkanon einnimmt.

Dem Wesen expressiven Gestaltens gemäß ist dieses Arbeiten nur dann sinnvoll, wenn es wirklich beim persönlichen Ausdruck ansetzt. Formale Übungen reichen nicht, so gekonnt sie bisweilen realisiert werden, und gehen an den eigentlichen Intentionen vorbei. D. h., es ist notwendig, bei den Betroffenen selbst anzusetzen, ihnen zu helfen, ihre Spannung, ihr Thema zu finden. Das ist nicht unbedingt das, was einem als erstes einfällt, sondern liegt in der Regel tiefer, ist dem Betroffenen vielleicht sogar gar nicht bewußt oder wird, weil mit Ängsten besetzt, aus dem Bewußtsein verdrängt. Dazu zwei Beispiele:

#### *Erstes Beispiel:*

Die Teilnehmer eines Seminars, in dem es um die Anbahnung kreativen Gestaltens geht, entschließen sich zu einem Wochenendseminar. Als von den Studenten kein Vorschlag für ein Thema kommt, schlage ich, durchaus persönlich motiviert, das Thema: „Winter – Vergänglichkeit“ vor, das in einer Mischung aus Befremden und Indifferenz angenommen wird. Entsprechend groß sind am Anfang die Hemmungen, sich auf die Arbeit einzulassen. Erst innerhalb der expressiven, gestaltenden Auseinandersetzung mit dem Thema in verschiedenen Medien zeigt sich, wie nahe den Studenten die Problematik des Alterns steht, auch wenn ihnen das zunächst nicht bewußt war.

#### *Zweites Beispiel:*

Eine Gruppe von Referendaren möchte erste Improvisationserfahrungen machen, kann sich auf kein Thema einigen, mehr formale Vorschläge werden abgelehnt. Man fängt einfach einmal an. Es entsteht wie üblich ein Chaos. Nach einiger Zeit schälen sich deutliche Tendenzen zu einem strukturierten Verlauf heraus, der aber immer wieder von einem Spieler schon im Ansatz durch heftige Schläge auf die Pauke zerstört wird. Mein Angebot, bei der folgenden Aufarbeitung musikalische Kriterien vorerst zurückzustellen und das Ergebnis aus der augenblicklichen Situation heraus zu reflektieren, führt zu der Überlegung, der ganze Verlauf spiegele möglicherweise den eigenen psychischen Zustand musikalisch wieder. Angesichts ständiger Kontrolle, nicht nur „die SS sollen“, hatte sich bei allen ein großes Bedürfnis nach Nichtreglementiertem, einem anarchischen Chaos entwickelt. Abgesehen von der aktuellen kathartischen Wirkung einer derartigen Übung gelangte hier

modellhaft im Medium Musik ein Stück Lebenswirklichkeit zu seiner spannungsvollen Darstellung, die so sinnlich erfahren und ins Bewußtsein gehoben werden konnte und damit für Fühlen und Denken bearbeitbar. Dabei geht es nicht um schnelle Lösungen, verbales Einordnen, festlegendes Interpretieren, sondern darum, den eigenen Konflikt im Tun zu erleben, anzufühlen und auch auszuhalten. Ästhetisches Gestalten, „um ein aktives Verhältnis zur Wirklichkeit und . . . Kraft zu gewinnen, um die Konflikte des Lebens aushalten und durchstehen zu können" (Lehmann, 1976, 303).

Was soeben für's ästhetische Gestalten gesagt wurde, gilt natürlich ebenso für den rezeptiven Umgang mit Musik, Hören und Interpretieren. Dabei ist nach meiner Meinung dem regressiven Hören, das bisher weder im Musikunterricht noch in der musikalischen Ausbildung eine Rolle spielt, und seiner Einbindung in den oszillierenden Wechsel zwischen Fühlen und Erkennen besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Das oft vorgebrachte Argument, regressives Hören sei das normalerweise geübte und gehöre deswegen gerade nicht in die Schule bzw. Hochschule, was not tue, sei gerade strukturelles Hören, überzeugt mich nicht. Gerade weil regressives Hören das im Leben übliche ist, kann die Schule es nicht negieren. Sie sollte es vielmehr aufgreifen und den Schülern die Chance bieten, Musikhören als eine kreative Möglichkeit zu erfahren, die über's dumpfe Entgrenzen und das Verwenden von Musik als eine die Sinne betäubende Droge hinausgeht. Dies setzt eine Atmosphäre voraus, in der die dazu notwendige Besetzung der Musik im Sinne des Übergangsobjektes und damit das Wiederfinden der eigenen Lebensspannung möglich ist. Gelingt dies, wird auch an sich nicht vertraute Musik akzeptiert und intuitiv ganzheitlich verstanden. Aus der Erfahrung des Betroffenseins entsteht dann auch ein Interesse an Fragen nach dem Zusammenhang zwischen Struktur und Wirkung: „*Wenn das Herz dabei ist, folgt der Verstand nach . . .*“ Hierbei sind nonverbale Hilfen wie Malen zur Musik, Umsetzen in Bewegung sehr hilfreich. Hinsichtlich der Verwendung von Verfahren aus der rezeptiven und produktiven Musik- bzw. Ausdruckstherapie in diesem Zusammenhang, etwa des katathymen Bilderlebens, eröffnet sich hier ein umfangreiches, praxisorientiertes Feld musikpädagogischer Forschung.

Eine derartige Arbeitsweise erfordert eine Art des Redens miteinander und über die Musik, bei der es mehr um verstehendes Mitgehen und Mitfühlen, Sich-aufeinander-einstellen als um Beurteilen, Einordnen und Kategorisieren geht (siehe dazu auch Richter, 1978, 29 ff.). Die entscheidenden Fortschritte geschehen nicht durch Belehrung, vielmehr durch Entdecken und Erfahren.

Dabei muß keineswegs alles angesprochen, schon gar nicht geklärt werden. Sehr oft zeigte sich, daß dadurch die geweckten Gefühlsprozesse wieder erstarrten und die Chance, das Werk und damit auch den eigenen Konflikt emotional anzufühlen und zu verarbeiten, vertan wurde. Dies verlangt vom Lehrenden die Fähigkeit zum empathischen, nicht kontrollierenden Zuhören. Seine Funktion ist dabei „*der spiegelnden Mutterfunktion vergleichbar, d. h. den anderen sein zu lassen, ihn anzunehmen und ihn nicht ändern zu wollen – nicht für ihn zu entscheiden, und das heißt weiter, sich voll in diese Prozesse einzulassen, und das ist weniger eine Frage wissenschaftlicher Qualifikationen als vielmehr eine Frage des eigenen Kontaktes zum coenästhetischen System*“ (Heecks-Boggemes, 1981., 19). Zur Lösung dieser Aufgabe hat sich die nondirektive Methode der Themenzentrierten Interaktion, bei der es ja auch um die Vermittlung Subjekt und Objekt, Fühlen und Sache geht, bewährt.

Es ist evident, daß Beurteilen und Bewerten nach sog. objektiven Maßstäben einem solchen Kontext nicht gerecht werden, da der freie Austausch von persönlichen Gefühlen nur in einer Atmosphäre völligen Vertrauens, die frei von Angst und Leistungsdruck ist, gelingen kann, zudem Gefühle weder beurteilt noch operationalisiert werden können. Bewertungskriterien können nur aus der Situation, dem individuellen Zusammenhang, gewonnen werden und Angebote an den Betroffenen sein, keineswegs festlegende Interpretationen. Die „Leistung“ einer gestalterischen Aufgabe auf der Stufe der expressiven und produktiven Kreativität mißt sich am persönlichen Fortschritt, sollte auch nicht Ergebnis eines Lehrervorschlags sein, sofern der Gestaltende ihn sich nicht zueigen gemacht hat. Bei der gesamten Arbeit interessiert allein das persönliche kreative Wachsen. Form- und Qualitätskriterien der Kompositionstheorie, alten oder neuen Musik sind – zunächst zumindest – sekundär.

Spätestens bei der Frage nach der Bewertung ist auch über die besonderen Probleme einer derart ich-orientierten Pädagogik zu reden. Die Schwierigkeiten liegen zu einem großen Teil – auch an der Hochschule – im Institutionellen, den vorgegebenen Studien- und Prüfungsordnungen, einer Umgebung, in der die Entfaltung von Individuellem zunehmend eingeengt wird, das Äußern von Emotionen geradezu als verpönt gilt. D. h.: Vieles läßt sich wahrscheinlich nur in Form von Wochenend- und Blockseminaren durchführen, da die dazu notwendige schützende Atmosphäre sich im normalen Unterrichtsbetrieb sehr schwer einstellt. Mancher Widerstand gegen diese Form des Umgangs mit Musik freilich ist in ganz persönlichen Hemmungen und Ängsten begründet, denen oft nur sehr schwer zu begegnen ist. Bisweilen

sind es die ansonsten „solide Ausgebildeten“, die Schwierigkeiten haben, spontan zu reagieren, ihre Gefühle auszudrücken und anderen mitzuteilen sowie experimentelle Phantasie zu entwickeln. Oft lassen sie sich erst gar nicht auf ein freieres Arbeiten ein. Daß eine musikalische Entwicklung, bei der Kontrolle, Exaktheit und ein sachlicher Umgang mit Musik dominieren, zu einer derartigen Disposition beiträgt, ist zumindest zu vermuten. Sicher dürfte auch mancher hochqualifizierte Musik-Leistungskurs der Sekundarstufe II der allgemein in der Schule zu beobachtenden „*Abspaltung der intellektuellen Interessen vom emotionalen Engagement*“ (Heecks-Boggemes, 1980, 11) Vorschub leisten bzw. die Intellektuelleren unter den Musikern in ihrer Haltung bestärken.

In diesem Zusammenhang diskutierenswert sind H. Kohuts Überlegungen zum schizoiden Charakter, den er besonders oft unter Musikern zu finden glaubt (Kohut, 1977, 234). Der schizoide Mensch – schizoid wird hier nicht als krankhaft verstanden, dies ist erst der Fall, wenn dieser Charakterzug die Persönlichkeit übergewichtig prägt – zeichnet sich durch eine starke „*Selbstbewahrung und Ich-Abgrenzung*“ aus. Sein Streben geht dahin, unabhängig zu sein. Er versucht, „*Begegnungen mit dem Einzelnen . . . menschliche Beziehungen zu versachlichen.*“ Sein Kontaktbedürfnis zielt auf Gruppen, „*wo er anonym bleiben kann und doch über gemeinsame Interessen ein Dazugehören erlebt*“ (Riemann, 1979' 4 20 f.). Der Umgang mit Musik ermöglicht ihm freudiges Erleben in einer Sphäre, die außerhalb des verletzlichen interpersonellen Bereichs liegt. Dazu Kohut: „*Der Genuß, den Musik dem im Gleichgewicht befindlichen Schizoiden verschafft, ist vorwiegend abstrakt und intellektuell; die dabei erlebten Emotionen sind nicht heftig oder ekstatisch, sondern entsprechen der zurückgezogenen Persönlichkeit des Schizoiden*“ (Kohut, ebd.). Ganz gleich, wie weit man sich auf eine derartige typologische Einordnung einlassen kann – *den* Musiker gibt es sicher ebenso wenig wie *den* Schizoiden –, in manchen Zügen dürften wir uns – wenn mir hier einmal das wir gestattet ist – durchaus wiederfinden. Sein Instrument üben – in der Hochschule in einer Zelle – ist eine sehr stark ich-bezogene, isolierende Tätigkeit. Chor- und Orchesterarbeit – im allgemeinen kommt man mit dem einzustudierenden Programm sehr schnell zur Sache – bieten durchaus die Möglichkeit, zusammen, aber sich auch nicht zu nahe zu kommen. Die Kontakte untereinander werden ja auch maßgeblich von einem Dritten, dem Dirigenten, gesteuert. Aus diesem Blickwinkel ist die verbreitete Meinung, kollektives Musizieren sei bereits von sich aus in einem hohen Maße gemeinschaftsfördernd, zweifellos zu modifizieren. Damit soll natürlich keineswegs die Chor- und Orchesterarbeit abge-



wertet werden, die für viele Schüler, wie überhaupt alle Aktivitäten, die den unterrichtlichen Rahmen sprengen, zu ihren positivsten Schulerlebnissen zählt. Vielmehr möchte ich auf damit verbundene Implikationen und Tendenzen hinweisen, die nach meiner Meinung im Zusammenhang der Frage nach der Emotionalität des Musikers des Reflektierens wert sind. Auch hier gilt: Entscheidend ist nicht unbedingt, was einer tut, sondern wie er's tut.

Zu fragen ist also, inwieweit die Schwierigkeiten der Musiklehrer, mit Musik, der „Sprache des Gefühls“, über die Rampe zu kommen, auch in der beschriebenen Persönlichkeitsstruktur wurzeln. Wer zu früh sublimieren, sich zurücknehmen mußte, auf Kosten des direkten Auslebens von Triebenergie – und das, meine ich, wird von jungen Instrumentalisten verlangt – hat es vielleicht schwerer, anderen zu helfen, die unbewußten Kräfte in sich wahrzunehmen, zuzulassen und sie nicht zu verdrängen, sondern aktiv damit umzugehen. Ist vielleicht der dominierend intellektuelle Umgang mit Musik, der Zwang, allem auf den rationalen Grund zu gehen, ein Zeichen der Abwehr aus Angst vor dem Unvorhersehbaren in der Kunst, die Furcht, von den eigenen Phantasien überflutet zu werden? Dies provoziert Frage: Inwieweit ist die hier vorgestellte Praxis auch therapeutisch zu verstehen? Und: Inwieweit muß, kann sie sich darauf überhaupt einlassen?

Gerade die letzten Überlegungen zeigen deutlich, wie sehr der Erfolg persönlichkeitsorientierten, ganzheitlichen Lernens und Lehrens von den Personen abhängt, die sie betreiben. Studien- und Prüfungsordnungen, die zur Zeit wieder einmal entworfen werden, dürften zu einer Veränderung in diese Richtung nur dann beitragen, wenn in ihnen eben diese Persönlichkeit – der objektive Faktor Subjektivität – neben den notwendigen Sachinhalten und handwerklichen .-Fertigkeiten wieder stärker zu ihrem Recht kommt. Dies freilich heißt an den Wurzeln des fachlichen Selbstverständnisses ansetzen und erfordert eine erhebliche Neugewichtung der Fachinhalte. Da alle genannten Formen des Umgangs mit Musik sehr viel Zeit beanspruchen – Geschehenlassen und Passivität gehören ebenso sehr wie Aktivität zum ästhetischen Arbeiten –, wäre hier mancher Vollständigkeitsanspruch aufzugeben. Darüber hinaus wäre auch zu diskutieren, welche Rolle die hier entwickelten Prinzipien in den übrigen Disziplinen, etwa Tonsatz, Musikgeschichte, Formenlehre etc., spielen könnten, wie diese in ein solches Konzept einzubeziehen sind.

Vom Lehrer wie Hochschullehrer würde der hier skizzierte Ansatz Fähigkeiten verlangen, die bislang kaum irgendwo zum Kanon des Studiums gehören dürften und außerdem nicht operationalisierbar, d. h. nur schwer in Prüfungen bewertbar sind.

Dazu zählen, um nur die wichtigsten zu nennen, Fähigkeiten wie:

- eine Atmosphäre herstellen zu können, in der Raum für die Entfaltung von Gefühlen ist und auch Persönliches geäußert werden kann;
  - die eigene Persönlichkeit mit Fühlen und Denken in den Arbeitsprozeß einbringen zu können;
  - selbst kreativ wahrnehmen und gestalten zu können und anderen Mut zum schöpferischen Tun zu machen;
  - empathisch verstehen und akzeptieren zu können;
  - sich nondirektiv verhalten zu können;
  - offene Situationen, Ungeklärtes, auch chaotische Zustände aushalten und auf die unbewußten Kräfte in sich und anderen vertrauen zu können.
- Dieser Katalog aber provoziert mich zu der keineswegs abschließenden Frage: Wie steht es mit der Ausbildung der Hochschullehrer?

### *Summery*

*Although the close connection of music and feeling is undisputed and increasingly emphasized in present music pedagogy, the emotional aspect in traditional studies of music seems to be of minor importance. For adequate consideration of the emotional aspect 4 pre-conditions of aesthetic perception and creative work must be observed: 1. the ability of the so-called experience by intuition, that is identification with the perceived object, dissolving all emotional distance, 2. the ability of the so-called „Regression im Dienste des Ich“, 3. to experience music as a way of mastering life, 4. to experience music as a way of gaining knowledge of one's self which can only imperfectly be expressed in words. The main issue of such kind of learning is to encourage the individual expressive and creative abilities by means of music. Very helpful teaching models aiming at creativity and individual development, such as music-, expressive- and medium therapy have been developed using Improvisation and transformation exercises. This means to take into account more than before the personality of the students and to reduce the now dominating technical and theoretical parts of the studies based on continuous controls.*

### *Literatur*

Apel, G.: Grußwort des Senators, in: Musik und Bildung 1978, S. 1 f.

- Binkowski, B.: Eröffnung (zur Tagung „Bilden – Helfen – Heilen“), in: *Musik und Bildung* 1978, S. 2.f.
- Ehrenzweig, A.: *Ordnung im Chaos. Das Unbewußte in der Kunst*, München 1974.
- Fischer, W., u. a.: *Musikunterricht Grundschule*, Mainz 1978.
- Frankl, V. E.: *Die Sinnfrage in der Psychotherapie*, München 1981.
- Franzke, E.: *Der Mensch und sein Gestaltungserleben. Psychotherapeutische Nutzung kreativer Arbeitsweisen*, Bern 1977.
- Fromm, E.: Psychoanalyse und Zen-Buddhismus, in: Fromm u. a.: *Zen-Buddhismus und Psychoanalyse*, Frankfurt 1974, S. 101-179.
- Heecks-Boggemes, U.: Mit allen Sinnen. Zu einem fächerübergreifenden Projekt mit Masken, Kostümen, szenischen Aktionen und Musik an der Universität Essen – Gesamthochschule, in: *Musik und Kommunikation* 1980, H. 5, S. 10-21.
- Heecks-Boggemes, U.: Ästhetische Praxis als Erfahrung und Chance. Aspekte eines Lehrkonzeptes in der Medienpädagogik/Ästhetik und Kommunikation, unveröffentl. Ms., Essen 1981.
- Hidas, G., u. a.: Beiträge zur Frage der Kreativität in der Gruppenpsychotherapie, in: G. Ammon (Hrsg.): *Gruppendynamik der Kreativität*, München 1974, S. 100-116.
- Kapteina, H.: Gruppenimprovisation. Eine musikpädagogische Methode, in: *Archiv für angewandte Sozialpädagogik*, 1974, S. 247-268.
- Kapteina, H.: Musikpädagogik und Alltagsleben, in: *Archiv für angewandte Sozialpädagogik*, 1976, H. 2, S. 41-59.
- Klausmeier, F.: *Die Lust, sich musikalisch auszudrücken. Eine Einführung in sozio-musikalisches Verhalten*, Hamburg 1978.
- Klüppelholz, W.: Einige Voraussetzungen von Gruppenimprovisation, in: *Musik und Kommunikation* 1978, H. 1, S. 15-19.
- Klüppelholz, W.: „Salome, Franz Liszt & Rex Gildo. Drei musikalische Biographien im Unterricht der Sekundarstufe, in: *Musik und Bildung* 1980, S. 683-689.
- Koch, P.: Bundesbegegnung „Schulen musizieren“, in: *Musik und Bildung* 1981, S. 480-482.
- Kohut, H.: Betrachtungen über die psychologischen Funktionen der Musik, in: *Introspektion, Empathie und Psychoanalyse. Aufsätze zur psychoanalytischen Theorie, zu Pädagogik und Forschung und zur Psychologie der Kunst*, Frankfurt 1977, S. 218-238.
- Kramer, E.: *Kunst und Therapie*, Basel 1978.
- Kreitler, H./Kreitler, S.: *Psychologie der Kunst*, Stuttgart 1980.

- Lehmann, G. K.: Phantasie und künstlerische Arbeit, in: M. Curtius (Hg.): *Seminar: Theorien der künstlerischen Produktivität. Entwürfe mit Beiträgen aus Literaturwissenschaft, Psychoanalyse und Marxismus*, Frankfurt/M. 1976, S. 302-331.
- Mitscherlich, A.: *Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft. Ideen zur Sozialpsychologie*. München 1963.
- Müller-Braunschweig, H.: Frühe Objektbeziehung und künstlerische Produktion, in: *Jahrbuch der Psychoanalyse* Bd. 3, Bern 1964, S. 116-149.
- Müller-Braunschweig, H.: Psychopathologie und Kreativität, in: *Psyche*, Stuttgart 1974, S. 600-634.
- Pütz, W.: Musik in der allgemeinbildenden Schule aus sozialpädagogischer Sicht, in: K. Finkel (Hg.): *Handbuch Musik und Sozialpädagogik*, Regensburg 1979, S. 193-199.
- Rauhe, H., u. a.: *Hören und Verstehen. Theorie und Praxis handlungsorientierten Unterrichts*, München 1975.
- Rauhe, H.: Bilden – Helfen – Heilen. Zur anthropologischen Begründung und Ausrichtung eines ausgewogenen Musikunterrichts für alle Stufen der Allgemeinbildenden Schule, in: *Musik und Bildung* 1978, S. 4-8.
- Reinfandt, K. H.: Emotionalität und Unterrichtswirklichkeit im Fach Musik, in: *Musik und Bildung* 1978, S. 37-40.
- Richter, Ch.: Notwendigkeit und Möglichkeiten der Entfaltung von Emotionalität im Musikunterricht, in: *Musik und Bildung* 1978, S. 21-31.
- Riemann, H.: *Grundformen der Angst. Eine tiefenpsychologische Studie*, München 1979<sup>14</sup>.
- Roth, H.: *Pädagogische Anthropologie. Bd. 2: Entwicklung und Erziehung*, Hannover 1971.
- Spitz, R. A.: *Vom Säugling zum Kleinkind*, Stuttgart 1969.
- Wittgenstein, L.: *Philosophische Untersuchungen*, Oxford 1953.

Prof. Dr. Werner Pütz  
Neckarstr. 66  
D-4300 Essen 18

## *Diskussionsbericht*

Aus der Sicht des Musiklehrers stellt sich bei den Forderungen von W. Pütz das Problem, wie man seinem Auftrag gerecht werden kann, in der Schule Hintergrundkenntnisse zu vermitteln, wenn man die ohnehin starke emotionale Reaktion der Schüler auf Musik noch weiter fördern soll. (Loth)

Die Frage ist, welchen Stellenwert das Gefühl im Musikunterricht einnehmen soll. Hörerziehung, Analyse, Musikgeschichte und Theorie sind hochabstrakte Bereiche, in denen man mit Hilfe der Sprache versucht, einem nonverbalen, unsichtbaren Phänomen wie Musik auf die Spur zu kommen. Eine einseitige kognitive Akzentuierung ist jedoch verfehlt, denn mit ihr kann das oberste Lernziel des Musikunterrichts nicht angesteuert werden, das in einem stabilen emotionalen Verhältnis des Schülers zur Musik besteht. (Klüppelholz)

Wenn Schüler aber ohnehin emotional hören, hat der Musikunterricht dann nicht die Aufgabe, ihnen Möglichkeiten zu geben, daß rationalere Hörweisen entwickelt werden? Damit soll Emotionalität ja keineswegs ausgeschlossen werden. (Loth)

Es ist notwendig, dieses emotionale Hören zu differenzieren, und dafür sind rationale Arten des Hörens nützlich. Häufig stehen am Anfang Klischees, aber entscheidend ist, daß diese Klischees differenziert werden und daß rationalere Zugangswegen hinzukommen. (Pütz)

Man sollte nicht von *der* Musik oder von *der* Emotionalität sprechen. Ein stabiles emotionales Verhältnis zur Musik hat ein Großteil der Schüler, aber nur zu einem Teilbereich, zur Popmusik. Ebenfalls sollte klar werden, was mit „Emotionalität“ gemeint ist: die Stimmung im Unterricht, Freude am Hören oder die positive Wertung einer ganz bestimmten Art von Musik. (Baak)

Wir sollten in der Diskussion das Wort „emotionales Verhalten“ vermeiden oder genau sagen, was wir darunter verstehen. Wenn gesagt wird, daß Schüler emotional reagieren, dann unterstelle ich, daß gemeint ist, daß Kinder sehr spontan Ablehnung oder Zustimmung artikulieren und sich entsprechend verhalten. (Behne)

Um es an Programmmusik zu konkretisieren: Auch wenn die Kinder nicht

wissen, daß ein Stück ein Programm hat, versuchen sie doch, eigene Gefühle und Erfahrungen hineinzudeuten. (Loth)

Indem die Kinder Musik auf ihr eigenes Leben beziehen und sie nicht als etwas ansehen, woran man etwas lernen kann, sind sie doch auf dem richtigen Weg. Fatal ist diese Trennung von Fühlen und Denken. Zwischen spontanem, intuitivem Verstehen und Lernen soll eine Wechselbeziehung stattfinden. Das ist wichtig; es geht nicht darum, nur Gefühle zu haben.

(Pütz)

An diesem Referat und in dieser Diskussion ist manchmal deutlich geworden, daß eigentlich auf drei Ebenen diskutiert wird: Es wurde versucht zu klären, was man unter Emotion, unter Ausdruck versteht, und es war zu sehen, wie schwierig das ist; Emotion und Ausdruck wurden zu sog. kognitivem Verhalten in Beziehung gesetzt, und schließlich wurde eine didaktische bzw. pädagogische Dimension angesprochen. Ich wehre mich dagegen, diese strikte Trennung – durchschauen einerseits, bewerten und ganz subjektiv Stellung nehmen andererseits – zu vollziehen. In der Forschung ist sie legitim, ansonsten aber problematisch. Denn bei musikalischen Produkten, welcher Couleur auch immer, handelt es sich um eine Abfolge von Elementen, die erst in der Wahrnehmung zusammengesetzt werden müssen; es handelt sich also um einen Vorgang des Synthetisierens, der, wenn auch prärationale, eine intellektuelle Leistung darstellt. Eine zweite Leistung, die eng mit dem Erkenntnisprozeß zusammenhängt, kommt hinzu, nämlich Musik zu bewerten, zu akzeptieren oder abzulehnen. Zwischen affektivem und kognitivem Bereich kann man nicht trennen, beide sind allein nicht möglich. (Kayser)

Es ging mir nicht darum, dieser Trennung Vorschub zu leisten, indem ich ein rationales Konzept des Musikunterrichts durch ein emotionales ersetzen wollte. Allerdings meine ich, daß in diesem Bereich ein Nachholbedarf besteht, und deshalb sollte man ihm mehr Aufmerksamkeit schenken. In diesem Sinn bin ich einseitig. (Pütz)

Die Kritik an der musikalischen Ausbildung halte ich für legitim, nur aus einem anderen Grund: Sie läßt Entscheidendes, die Einsicht in Zusammenhänge, außer acht. (Kayser)

Häufig steht am Anfang das Erleben oder das Betroffensein, und erst später stellt sich die Frage ein: Wie ist das gemacht? Man kann dann mit Betroffenen -

heit lernen, die Struktur betroffen erfahren. Es geht darum, beides zusammenzubringen. Vielleicht ist das nicht bei jedem in jeder Situation möglich, aber vielleicht haben wir als Musiker überhaupt einen zu hohen Anspruch, wenn wir meinen, alle müßten etwas ganz Bestimmtes lernen. (Pütz)

Ein erfolgreicher Musikunterricht ist nur dann möglich, wenn eine emotionale Basis dadurch geschaffen wird, daß im Umgang mit Musik lustvolle Erlebnisse hervorgerufen werden, die eine überdauernde positive Einstellung speziell zur Kunstmusik herbeiführen. Es ist klar, daß dies nicht auf eine diffus-emotionale Weise geschehen kann. Ein Gefühl von intellektueller Befriedigung – durchaus ein kognitives Element –, das sich bei der Einsicht in das Funktionieren von Musik einstellen kann, könnte lustvolle Erlebnisse auslösen, die ä la longue zur positiven Einstellung zur Kunstmusik führen. Aber wie? (Klüppelholz)

Christa Nauck-Börner

## **Zum Ausfall affektiver Zielvorstellungen in der Musikpädagogik der Siebziger Jahre**

HEINZ ANTHOLZ / LUDWIG BAAK / SIBYLLE VOLLMER

Klaus-E. Behne (Hg.): *Gefühl als Erlebnis - Ausdruck als Sinn. - Laaber: Laaber 1982.*  
(Musikpädagogische Forschung. Band 3)

### *Antholz:*

Das uns angetragene Arbeitsthema führt mit sich, ohne Interpunktion übernommen, Prämisse und Postulat: ein Defizit der Musikpädagogik in ihrer jüngsten Vergangenheit und folglich einen Nachholbedarf in ihrer Gegenwart. Denn der Topos Ausfall i. S. von Fortfall zielt auf eine beschädigte Identität der Musikpädagogik; der im Titel angesprochene Zeitraum, ein vergangenes Jahrzehnt, könnte möglicherweise sogar beschwichtigend suggerieren, Musikpädagogik habe heute ausgesorgt.

Zwar möchten wir nicht unterstellen, die „ausfällige“ Formulierung des Themas sei im Affekt erfolgt, d. h. – im deutschen, nicht im angelsächsischen Wortverständnis – sie verdanke sich einem momentan-impulsiven Einfall während der Tagungsvorbereitung. Dennoch dürfte sich im Thema eine in musikpädagogischen Kreisen nicht ungeläufige Meinung ausdrücken, möchte aus ihm gar so etwas wie der Zeitgeist gegenwärtiger Musikpädagogik sprechen, die kritisch auf ihr kognitiv-rationales Zeitalter zurückblickt, versteht man Zeitgeist (ohne begrifflich gleich moderne Zeitgeistforschung zu bemühen) mit Goethe so:

*„Wenn eine Seite besonders hervortritt, sich der Menge bemächtigt und in dem Grade triumphiert, daß die entgegengesetzte sich in die Enge zurückziehen und für den Augenblick im Stillen verbergen muß, nennt man jenes Übergewicht den Zeitgeist, der dann auch eine Zeitlang sein Wesen treibt“.*

Trieb also Musikpädagogik mit Ausfall affektiver Zielvorstellungen in den 70er Jahren triumphierend ihr Wesen? Wir begegneten der Themenvorgabe mit gemischten Gefühlen (welche der Affektausstattung und dem Erkenntnisinteresse dieser Tagung ja nicht abträglich zu sein brauchen) und gingen sie arbeitsteilig an.

Fachdidaktische Literatur des zu behandelnden Zeitraums wurde nach Zielvorstellungen befragt und interpretiert. Das Ergebnis kann hier nur exemplarisch dargelegt werden, ohne zumal allen interdisziplinären Konfigurationen analytisch nachzugehen. Zu diesem mehr geschichtlich-hermeneutischen Ansatz trat sodann, um das Thema auch in meßbare Größen und Vergleichszusammenhänge zu überführen, eine Inhaltsanalyse von Zielan-



gaben in Richtlinien für den Musikunterricht. Aus Zeit- und Raumgründen muß sich auch dieses Teilreferat mit einem beschränkten Sampling begnügen. Schließlich sollten – aus der Sicht beider Teilreferate – kritische Blicke auf die Zieldiskussion heute fallen.

Mithin beschränkt sich unsere Untersuchung auf Textanalyse und sagt nichts darüber aus, ob und wie Zielvorstellungen und -angaben sich in unserem Zeitraum auf den „tatsächlichen“ Musikunterricht ausgewirkt haben. Denn Lernziele sind als Sollwerte unabhängig von situativen und personalen Bedingungs-lagen definierbar. Ferner bleibt zumeist „*im Stillen verborgen*“, wie weit sich Lehrer nach textierten Zielvorstellungen in didaktischen Konzeptionen und nach programmierten Zielangaben in Richtlinien richten. Zu vermuten ist, daß die Kluft zwischen postulativer Zieltheorie und wirklicher Unterrichtspraxis im affektiven Bereich besonders groß ist. Der Mangel wirkungsanalytischer Ergebnisse bleibt schmerzlich bewußt. Das vertrackte Kapitel „Musikpädagogik und emotionale Erziehung“ in der neueren Fachgeschichte ist noch zu schreiben. Dennoch möchte unsere Untersuchung einen kleinen Beitrag zu diesem Thema der Problemgeschichte liefern, indem die Rückfrage den point of no return auszumachen hilft, aber „*Schwierigkeiten der gegenwärtigen Zielsituation musikalischen Lernens*“ (S. Abel-Struth: Ziele des Musik-Lernens, Mainz 1978, S. 9) ins Bewußtsein hebt.

Noch eine Bemerkung dazu, was unser Beitrag zur Lernzielthematik nicht hinreichend leistet. Was ist sensu stricto Affekt/Gefühl/Emotion, um nur diese Superzeichen zu nennen, die in der Fachliteratur häufig synonym, aber auch mit Bedeutungs-differenzierung auftreten, und mit denen, obschon sie keine deskriptiven Begriffe darstellen, Musikpädagogik nach Jahren. der Ausfallerscheinungen in Pflicht genommen werden soll? Die terminologische Variabilität in den Texten bedürfte sicher noch weiterer analytischer Beachtung. Dennoch dürfte – soviel vorweg – die sich abzeichnende intentionale Variabilität affektiver Zielbestimmungen ein Wegweiser sein, um das Arbeitsthema einer sinnkritisch differenzierteren Betrachtung, wenngleich nicht einem kognitiven Ende, zuzuführen.

### *Vollmer:*

Um einen angeblichen Ausfall affektiver Zielvorstellungen in der Musikpädagogik der 70er Jahre zu überprüfen, wurden exemplarisch Vorträge auf Bundesschulmusikwochen als Brennpunkten musikpädagogischen Informations- und Diskussionsstandes sowie Aufsätze aus Zeitschriften und Musikdidaktiken herangezogen.

Dabei ergibt schon ein erster Überblick über Titel und Thesen der Texte, daß von einem Ausfall i. S. von striktem Fortfall affektiver Zielmomente nicht die Rede sein kann, sondern nur von einer Sektorierung und Akzentverlagerung im weiten Feld von Gefühl und Gefühlerziehung während des letzten Jahrzehnts. Es springt eine Tendenzwende etwa um die Mitte der 70er Jahre in die Augen. Deshalb soll grob eingeteilt werden: 1. Phase 1970 – 1975, 2. Phase 1975 – 1980.

Am Beginn der 1. Phase steht die Bundesschulmusikwoche 1970 in Saarbrücken mit dem Thema „*Bildungsziele und Bildungsinhalte des Faches Musik*“. Wenn E. Kraus in seinem Eingangsvortrag als überholt u. a. bezeichnet „*die Vorrangigkeit des eigenen Tuns gegenüber der Reflexion*“, „*den Vorrang der irrationalen Kräfte*“, „*die Überbetonung der Emotion, des Erlebens, der Affinitäten*“, resümiert er die Kritik, die reformpädagogische und musische Zielvorstellungen gefunden hatten. Wenn er dem Musikunterricht u. a. als allgemeine Zielsetzung Mündigkeit und Bereitschaft zur Veränderung zuweist, greift er innovatorische Impulse auf, welche kritische Gesellschaftstheorie (besonders Adorno), kritische Pädagogik (z. B. Mollenhauer) und die Curriculumdiskussion der Musikpädagogik vermittelten (z. B. Robinsohn mit dem Leitziel der Lebensbewältigung durch Mündigkeit). Jedoch von einer Refusion emotionaler Zielvorstellungen zu sprechen, gibt die Literaturanalyse nicht her. Kraus stellt die emotionale Dimension der Bildungsziele („*sich von etwas ergreifen lassen – Daseinserfüllung*“) gleichwertig neben die kognitive („*Daseinserhellung*“) und pragmatische („*Daseinsbewältigung*“). M. Alt, durch Th. Wilhelms Theorie der Schule und ihre Forderung rationaler Interpretation der geistigen Welt einschließlich der Künste beeinflusst, verweist wissenschaftsorientierte Musikpädagogik zwar auf „*die zeitgemäße Forderung nach kritischer Rationalität*“, warnt aber im gleichen Atemzug vor dem Mißverständnis, damit „*kurzschlüssig den Musikunterricht zu einem, Lernfach' zu verharmlosen, seine natürliche Quickfunktion zu verleugnen oder gar seine emotionalen Werte in Frage zu stellen*“ (Didaktik der Musik, 1968, S. 7). G. Schefer nennt in Saarbrücken ausdrücklich „*Lustgewinn als eines der wichtigsten Ziele der Musikerziehung*“, schiebt aber angesichts der Ambivalenz von Gefühlen als zweiten Zielkomplex nach zu lernen, „*den emotionalen Bereich der Rationalität zu unterstellen*“. Der Weg von der Manipulation durch Musik zur Emanzipation über aufklärendes Informations- und Problemwissen erscheint damals konsequent (s. P. Brömse). Daß gefühlsbesetzte Vorurteile nur schwer abzubauen sind, wird erst später beachtet, als Ergebnisse der Einstellungsforschung vorliegen.

Die Binnenvarianz des Begriffs Rationalität wird übersehen, wenn von der

Musikpädagogik stark beachtete Autoritäten wie die Vertreter der Kritischen Theorie für eine einseitige Rationalisierung verantwortlich gemacht werden. Ihre „*Kritik instrumenteller Vernunft*“ (Horkheimer) und ihr Hinweis auf „*das Wechselspiel des konstruktiven und des mimetisch expressiven Elements in der Kunst*“ (Adorno) verwehren ebenso den bloßen diskursiven Umgang mit der Kunst wie die rationell-technologische Optimierung der Lernprozesse. Auf Emanzipation zielende Vernunft enthält als Zielwert einen affektiven Kern wie etwa Kreativität einen kognitiven. W. Koscher formuliert auf der Bundesschulmusikwoche 1972: „*Emanzipatorischer Gehalt von ästhetischer Erziehung ermißt sich an einer Befähigung zur Lust, die an die Erfahrung von Veränderungsmächtigkeit und Wirklichkeitsprüfung notwendig gebunden ist*“. Selbst wenn affektive Momente lediglich als kontrollbedürftige Begleitererscheinungen unterrichtsrelevant sind, gründet solche Affektrationalisierung ihrerseits schon auf emotional besetzten Sinn- und Wertvorgaben. Um affektive Ziele wie Emanzipation oder Selbstverwirklichung zu erreichen, bedarf es der Ratio, die um 1970 bisweilen wie ein Schutzengel auf dem Weg zu einer besseren Welt auftritt. Wohin sich der Akzent affektiver Ziele verlagert, wird deutlich: kritische Sensibilität und Aktivität, ausgreifender Veränderungswille. Würde man mit Emotionalität, wohin die 2. Phase tendiert, mehr eine verinnerlichende, sich erfüllt hingebende Haltung verbinden, ergäbe sich für die frühen 70er Jahre allerdings ein Defizit an Affekten.

Es darf nicht vergessen werden, daß das bildungspolitische Konzept der Wissenschaftsschule mit „*erhöhtem Anspruch an Rationalität*“ (Deutscher Bildungsrat) den Musikunterricht unter Legitimationsdruck setzte. Insoweit Orientierung an Wissenschaft auf Unterstellung des Einzelnen unter allgemeines und begriffliches Denken hinausläuft, sind die Jahre um 1970 durch eine Entsubjektivierung gekennzeichnet: Weniger der Akt künstlerischer Wahrnehmung wird erlebt und genossen, vielmehr wird das wahrgenommene Objekt Kunst distanziert rezipiert und ihr „*objektiv gesellschaftlicher Gehalt*“ (Adorno) reflektiert. Auch das Aisthesis-Konzept der Sensibilisierung auditiver Wahrnehmung zielt häufig, nicht immer seinen Urheber H. von Hentig ganz zitierend, auf kritisch distanzierte Hörumwelt.

Doch scheinen die Musik- und die Unterrichtswirklichkeit eine betont rational-kritische Musikpädagogik bald zu überholen. Schon die Bundesschulmusikwoche 1974 hebt mit dem Thema „*Musik und Individuum*“ wieder mehr ins Bewußtsein, daß ebenso wie Individuation und Sozialisation auch Emotion und Kognition in der Musikpädagogik nur korrelativ qualifizierbar sind. Konzepte handlungsorientierten Musikunterrichts (Reinecke/Rauhe/Ribke : ‚*Hören und Verstehen*‘, 1975) und ‚*erfahrungserschließender Musik-*

erziehung' (Nykrin, 1978) zeigen eine Resubjektivierung an. Sie schlägt sich deutlich in Plenumsvorträgen der Bundesschulmusikwoche 1976 nieder, die um Rehabilitation emotionaler Zielwerte bemüht sind, und in Tagungsthemen wie „*Bilden, Helfen, Heilen*“ (1977). Einstellung und Motivation zur Musik und zum Unterricht geraten verstärkt in den Blickwinkel. Ein anthropologisch orientierter und der begriffslosen Musik zukommender Verstehens- und Erfahrungsbegriff, der sich nicht mit dem wissenschaftlichen deckt, greift Platz. Er reklamiert, daß auch der Mißbrauch von Gefühlen als Indoktrinationsmittel ihren „Brauch“ nicht ausschließt und Musiklernen eben Gefühle braucht.

Als Trend der späteren 70er Jahre zeichnet sich ab, daß die Überlegenheit wissenschaftlicher Rationalität als des organisierenden Prinzips von Schule und Musikunterricht in Frage gestellt wird. In diesen Chor mischen sich Stimmen ein, besonders in außerschulischen und außerfachlichen Kreisen, die dem Musikunterricht das musisch-emotionale Zieltheorem andienen, um ihn als Medium kompensatorischer Erziehung gegen die Kopflastigkeit einer inhumanen Schule einzusetzen. Nunmehr werden, umgekehrt wie um 1970, affektive Ziele zu Kampfbegriffen. Solchem „Einfall“ affektiver Ziele begegnen Warnungen vor Musik als „*alleinigem Heilmittel gegen die Zeitkrankheit einer intellektualistischen Dissoziation*“ (W. J. Revers/H. Rauhe: Musik, Intelligenz, Phantasie, Salzburg 1978, S. 51): Musikerziehung sei vielmehr dem „*Regelkreis von rationaler und affektiv-emotionaler, transrationaler Erfahrung*“ zu unterstellen, um „*den heute so gefährdeten Regelkreis von Lebensbewältigung und Lebenserfüllung stützen zu helfen*“ (K. H. Ehrenforth in: MuBi 3/1976). Der Vergleich mit dem eingangs skizzierten zieltheoretischen Entwurf von E. Kraus bietet sich an.

Hinweise auf die Bundesschulmusikwoche 1980 erwarten „*nach turbulenten Jahren der Neuansätze und der heilsam-unheilsamen Verunsicherung eine Beruhigungsphase*“ (MuBi 12/1979). Wird sie Forschungsdefizite im affektiven Bereich aufarbeiten und einer integrativen Zieltheorie näher kommen, „*Verstand in Sachen Gefühl*“ (R. Musil) entwickeln – soweit überhaupt möglich? Denn: „*Le coeur a ses raisons, que la raison ne connait point*“ (B. Pascal).

### *Antholz:*

Die 70er Jahre sind also nicht einer generellen Emotionsvergessenheit zu überführen. Der Vorwurf unzulässiger Pauschalaussage träfe freilich auch das vorgetragene Teilreferat, wenn man unter den beiden Phasen in sich geschlos-

sene Beziehungseinheiten und unter Tendenzwende einen momentanen und konsensuellen Richtungswechsel verstehen würde. Manche musikpädagogische Entwürfe und Konzeptionen dieser Jahre lassen sich nicht einfach Zielforderungen der „*zweiten Aufklärung*“ zuordnen (s. z. B. die kontroverse „*Diskussion musikpädagogischer Zielvorstellungen*“ in MuBi 5/1971 oder die Überlegungen, wie „*Gemütswerte wieder zu Ehren kommen*“, in 5/1974 oder Warnungen vor der Mißachtung der Humanqualität affektiven Singens und anderes mehr). Zu fragen wäre auch, ob etwa kommunikationswissenschaftliche Einschlüsse in der musikpädagogischen Theoriebildung einer Wegrationalisierung affektiver Momente entgegenwirkten. Indessen die kritische Theorie mit ihren emanzipatorischen Zielvorstellungen eines vernunftgeleiteten gesellschaftlichen Veränderungsprozesses wurde „*übergewichtig*“ beachtet und favorisiert (s. L. Sziborsky: *Adornos Musikphilosophie. Genese-Konstitution-Pädagogische Perspektiven*, München 1979). Dagegen fanden ein kritischer Rationalismus Popperscher Prägung und ihr entsprechende pädagogische Theorie (Brezinka) weniger Interesse und wurden erst später wirksam (s. z. B. Abel-Struth, a.a.O.). Musikpädagogen, die sich vom Musismus absetzten, respektierten kaum neuere „*lebensweltliche*“ und erlebensorientierte Ansätze etwa der phänomenologischen Soziologie oder des symbolischen Interaktionismus (Mead). Dagegen (ver)führte eine Pädagogik, die Wissenschaft als die heute „*allumfassende Lebenssituation überhaupt*“ (Blankertz) erklärte und mit ihr das Telos der Bildung bestimmte, dazu, auch in der Musikpädagogik „Gefühle mit spitzen Fingern anzufassen und die Hemmschwelle kognitiver Lernziele hoch anzusetzen. Wie gesagt: Es fehlte aber nie an Stimmen, die mehr Mut zur Gefühlserziehung forderten. Jedenfalls machte unserer Darlegung zu schaffen, daß es – in Abwandlung eines trivialen Satzes – nicht die Musikpädagogik gab und gibt, sondern nur Musikpädagogen. Wir bemühten daher den flankierenden Ansatz der Inhaltsanalyse von Texten, die mehr intersubjektive Aussagen erwarten ließen. Doch auch Richtlinien zu befragen, schien zunächst nicht gerade ermutigend und effizient im Blick auf Analyseerfahrungen anderer mit diesem Material: Es „*erscheine wenig geeignet, die Rolle und Bedeutung von Emotionalität für den Musikunterricht hinreichend deutlich zu machen*“ (W. Gundlach in: MuBi 1/1978). Dies zum einen wegen der Tendenz von Richtlinien und Lehrplänen, Aussagen auf das Nachweisbare und Kontrollierbare zu reduzieren. Zum andern, weil man „*stillschweigend voraussetzt, daß der Lehrer bei der Umsetzung von Anweisungen für den Musikunterricht die weitere Dimension hinzufügt*“, eben die emotionale. Sollten daher Richtlinien – vielleicht musikdidaktische Texte wegen ihres Anweisungsscharak-

ters überhaupt – den Eindruck eines sträflichen Ausfalls der affektiven Ziel-dimension in dem zu untersuchenden Zeitraum vermitteln? Es zeigte sich aber, daß in Richtlinien weniger „*im Stillen verborgen*“ ist (um nochmals Goethe zu zitieren), wenn der Analyseansatz sich eines großflächigen Begriffs von Emotionalität bedient. Damit handelt er sich allerdings infolge der starken Interferenzen affektiver, kognitiver und psychomotorischer Verhaltensweisen umso mehr die schwierige Aufgabe ein, emotionale Dispositionen und Qualifikationen zu identifizieren und affektive Lernziele zu kategorisieren. Zunächst daher einige Bemerkungen zur Methode des Ansatzes.

### *Baak :*

Die Inhaltsanalyse als Untersuchungstechnik stellt sich die Aufgabe zu zählen, wie oft bestimmte, möglichst genau beschriebene Merkmale innerhalb eines entsprechend kategorisierten Textmaterials vorkommen. Die Häufigkeit des Auftretens einzelner Merkmale soll als Indiz für die Intensität von Einstellungen des Autors Rückschlüsse auf den Inhalt des Textes ermöglichen. In unserem Fall geht es um den Stellenwert affektiver Zielangaben – Richtziele wurden nicht berücksichtigt – in Richtlinientexten. •

Das Textmaterial beschränkt sich auf Richtlinien von Nordrhein-Westfalen. Damit die Ergebnisse vergleichbar sind, jedoch die verschiedenen Schulformen berücksichtigt werden, werden die Richtlinien nur für die Sekundarstufe I analysiert, und zwar für die Hauptschule, die Realschule, das Gymnasium und die Gesamtschule. Um Veränderungen des Anteils affektiver Lernziele nachweisen zu können, werden neben Texten der 70er Jahre auch solche der 60er herangezogen.

Hier die untersuchten Texte:

1. Richtlinien und Stoffpläne für die Volksschule, Die Schule in NRW, Heft 7, Ratingen 1963. Kurzbezeichnung: RLVS 1963
2. Richtlinien für den Unterricht in der Höheren Schule, Die Schule in NRW, Teile s und t, Kunst und Musik, Ratingen 1964. RLGY1964
3. Richtlinien für den Unterricht in der Realschule, Die Schule in NRW, Teil g, Kunsterziehung, Werkerziehung, Textilgestaltung u. Musik, Ratingen 1967. RLRS1967
4. Grundsätze, Richtlinien, Lehrpläne für die Hauptschule in NRW, Heft 30, Teil h, Musik-Kunst-Textilgestaltung, Wuppertal 1968. RLHS1968
5. Empfehlungen für den Unterricht in der Realschule für das Fach Musik, Die Schule in NRW, Ratingen 1973. EURS 1973

6. Richtlinien und Lehrpläne für die Hauptschule in NRW, Ratingen 1973 und Köln 1980, RLHS 1973/1980
7. Unterrichtsempfehlungen Musik Sekundarstufe I Gymnasium, o.O., o.J. (lt. Vorläufige Richtlinien, Text-Nr. 10, S. 3: hrsg. 1973). UEGy 1973
8. Vorläufige Richtlinien Gesamtschule in NRW, Kunst/Musik, Düsseldorf 1977. RLGS 1977
9. Richtlinien und Lehrpläne für die Realschule in NRW, Die Schule in NRW, Musik, Köln 1978. RLRS 1978
10. Vorläufige Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium – Sekundarstufe I – Die Schule in NRW, Musik, Köln 1978. RLGy 1978
11. Richtlinien und Lehrpläne für die Gesamtschule – Sekundarstufe I – in NRW, Die Schule in NRW, Musik, Köln 1980. RLGS 1980

Um affektive Lernziele von kognitiven und psychomotorischen abzugrenzen, stützt sich die Analyse im wesentlichen auf die Taxonomien von B. S. Bloom, D. Krathwohl und K. Füller (Bloom, B. S.: Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich, Weinheim 1973' ; Krathwohl, D.: Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich, Weinheim 1975; Füller, K.: Lernzielklassifikation und Leistungsmessung im Musikunterricht, Weinheim 1974). Die Einordnung der Lernziele erfolgt jeweils nach der vorherrschenden Komponente.

Die affektiven Lernziele werden – idealtypisch – unterteilt nach individuumbezogenen und objektiv-funktionalen Intentionen (W. Hopf: Emotion und Qualifikation, in: r. Oerter/E. Weber (Hrsg.): Der Aspekt des Emotionalen im Unterricht, 1975, S. 284 f.). Individuumbezogene Ziele beziehen sich auf Verhaltensweisen, die primär den einzelnen Schüler betreffen, z. B. Lernmotivation, während Ziele, die mehr auf gesellschaftlich relevante Verhaltensweisen bezogen sind, z. B. Anerkennung bestehender soziokultureller Strukturen, zur objektiv-funktionalen Ebene gehören.

Die erste Kategorie der individuumbezogenen Ebene erfaßt Ziele, die individuelle Lernmotivation formulieren. Die Zuordnung zu dieser Kategorie wird nicht durch den Inhalt, zu dem motiviert werden soll, bestimmt, sondern durch die Motivation selbst, wenngleich Lerninhalt und -motivation natürlich in einem Begründungs- bzw. Bedingungszusammenhang stehen. Als Beispiel eine Angabe in der RLVS 1963, die einen *"mit Lust ersungenen Liedschatz"* fordert.

Die zweite Kategorie der individuumbezogenen Ebene erfaßt Ziele der *„Vermittlung von rationalen Erklärungsmustern für primär gefühlsgesteuertes Verhalten"* (W. Hopf, a.a.O). Die Nachbarschaft zu kognitiven Zielen und

die Verschränkung mit ihnen sind hier unverkennbar. Die Kategorie soll jedoch nur Ziele erfassen, die sich auf besseres, vielseitiges Verstehen eines ansonsten akzeptierten Gefühlsverhaltens, nicht auf die Kontrolle oder den Abbau von Gefühlen konzentrieren. Wieder nur ein Beispiel: Unter der Überschrift „*lernen, Wirkungen von Gehörtem zu erkennen und zu untersuchen*“ heißt es in den RLGS 1977: „*erkennen, wovon diese Wirkungen abhängig sind*“. Da hier ausdrücklich „*emotionale Wirkung*“ gemeint ist, bezieht sich Erkennen auf Verstehen von Gefühlen.

Die dritte Kategorie dieser Ebene erfaßt Ziele der „*Entwicklung positiver bzw. des Abbaus negativer Gefühlsstrukturen*“. So heißt es z. B. in den REHS 1978, daß dem Schüler „*durch die Beschäftigung mit Musik neue Erlebnisbereiche erschlossen werden sollen*“.

Auch Lernziele der objektiv-funktionalen Ebene sind zu differenzieren. In Anlehnung an Hopf (a.a.O., S. 287) und W. Hagemann (Zur Aufdeckung affektiver Implikationen in kognitiven Lernzielen mit Hilfe der Taxonomie affektiver Lernziele, in: Die deutsche Berufs- und Fachschule, 1974, Bd. 20, Heft 2, S. 92) erfaßt die erste Kategorie dieser Ebene Ziele, die die Bereitschaft fördern, bestehende Verhältnisse zu respektieren. So wird z. B. dem Musikunterricht in den RLVS 1963 angetragen, durch öffentliche Singstunden „*dem Lebenszusammenhang von Schule, Familie und Volk zu dienen*“.

Die zweite Kategorie erfaßt Kritikfähigkeit gegenüber gesellschaftlichen Ansprüchen, „*emanzipatorische Interessen*“ (Hagemann, a.a.O.). Zwar ist Emanzipation zweifelsohne mit begrifflichen Bedeutungsschwankungen verbunden. Da eine Lernzielkategorie aber möglichst umfassend sein soll, erscheint eine begriffliche Einengung nicht angebracht. Auch hierzu ein Beispiel, und zwar aus den RLGy 1978: „*Die Schüler sollen . . . sich mit Formen der Herstellung, Verbreitung und Verwendung von Musik jeglicher Art . . . und den dahinterstehenden Absichten kritisch auseinandersetzen können.*“

Auf die vielfältigen Probleme bei der Einordnung der Lernziele in das Kategoriensystem kann hier nicht im einzelnen eingegangen werden. Oft sind unter Zuhilfenahme des Textzusammenhangs Interpretationen notwendig, um Kategorisierungen zu ermöglichen. Bei wenigen Lernzielen ist die Zuordnung aber auch dann nicht möglich. Dies kann an einer zu allgemeinen Zielformulierung liegen, aber auch an den Schwächen des Kategoriensystems. In den RLGy 1964 heißt es beispielsweise ohne weitere Erläuterung, daß „*Erfinden auf allen Stufen gleich bedeutsam*“ sei. Es ist hier nicht zu ermitteln, ob die psychomotorische Komponente (z. B. Realisation der Erfindung), die affektive



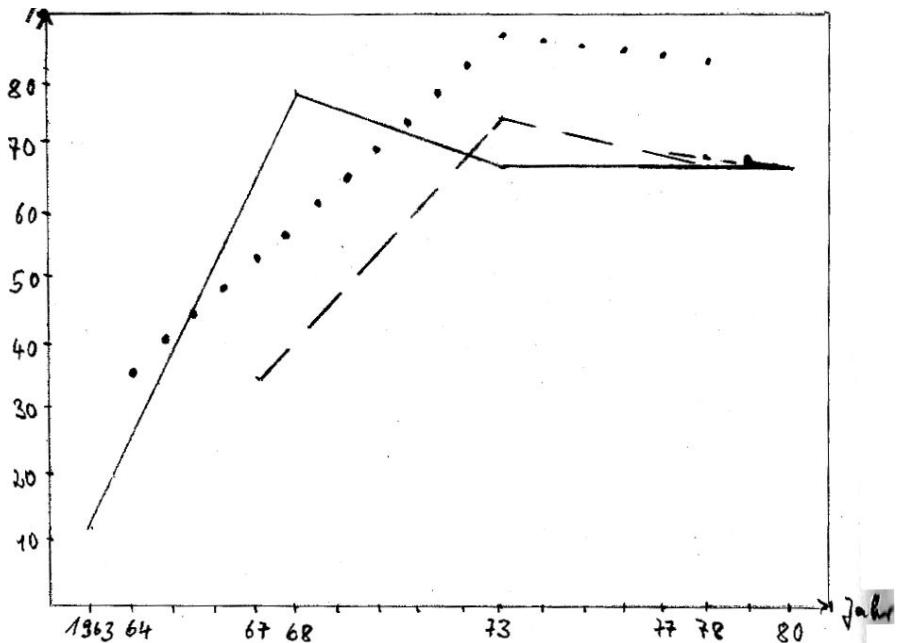
(z. B. das Erlebnis des Erfindens) oder die kognitive (z. B. die Strukturierung der Erfindung) vorherrscht. Solche Ziele werden in einer Restkategorie erfaßt. – Soviel zu der Frage, in welchen Kategorien gezählt werden soll.

Aber: was wird eigentlich gezählt? Eine naheliegende Antwort lautet: für ein Lernziel eine Zählleinheit (z. Begriff Zählleinheit s. G. Wersig: Inhaltsanalyse, Berlin 1974, S. 19 und 29). Wie sollte dann jedoch das Lernziel „Unterscheidungsbegriffe produzierend, realisierend, perzipierend und reflektierend anwenden“ (RLHS 1973) eingeordnet werden? Pro Verhaltensangabe eine Vierteleinheit? Das Beispiel verdeutlicht, daß die Zählung nicht auf einen Satz, sondern auf die Verhaltens- und Qualifikationsangaben bezogen werden muß. Kurz: Je Verhaltensangabe eine Zählleinheit.

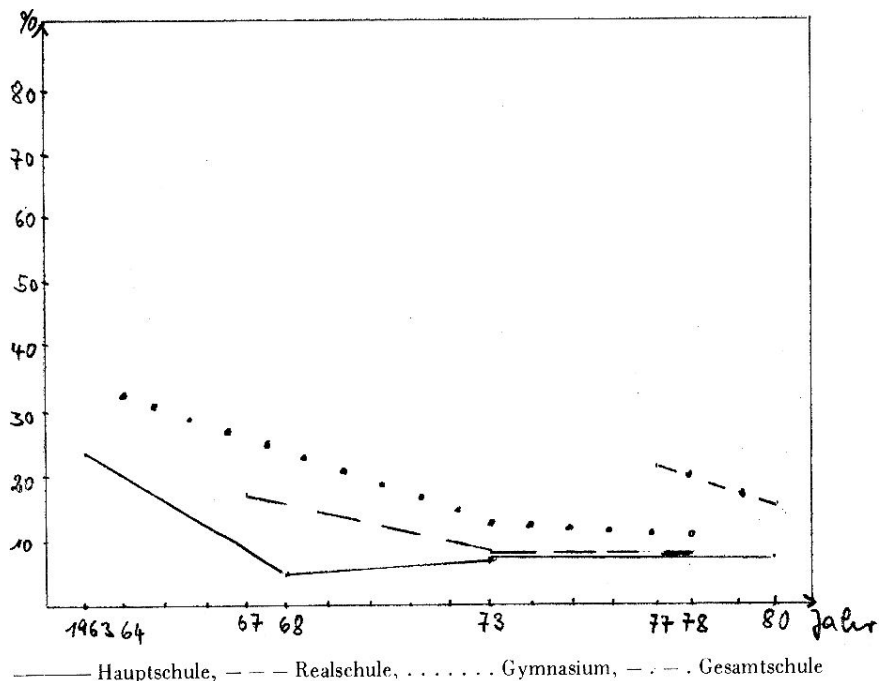
Nun zu den Untersuchungsergebnissen, die aus der tabellarischen Übersicht und den Abbildungen 1 und 2 auf den folgenden Seiten ersichtlich werden.

**Abb. 1:** Veränderungen bei kognitiven und affektiven Zielen, getrennt nach Schultypen

**Abb. 1a:** kognitive Ziele



**Abb. 1b: affektive Ziele**

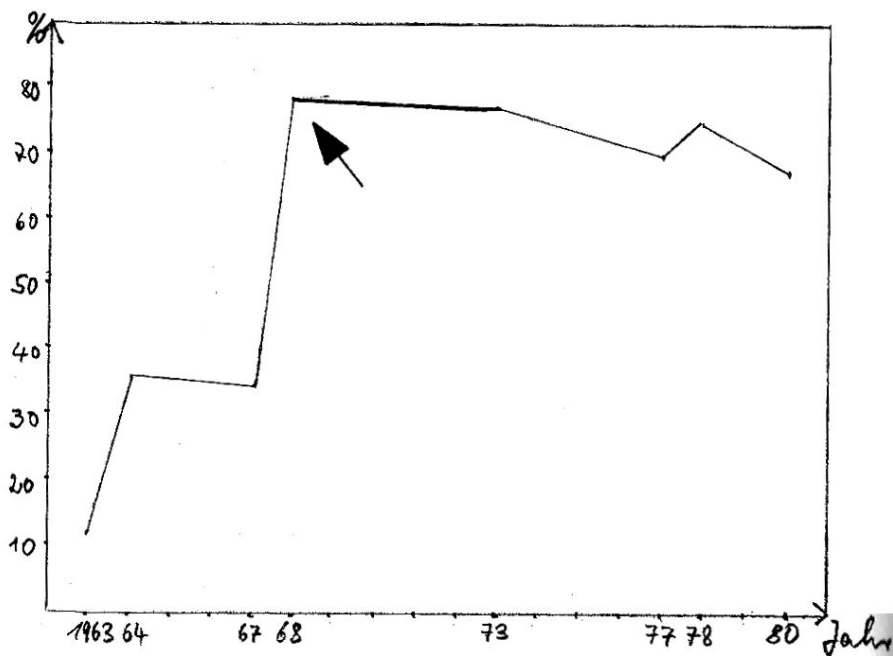


Wie Abbildung 1 deutlich zeigt, weisen die Richtlinien für die Hauptschule (HS), die Realschule (RS) und das Gymnasium (Gy) im Zeitraum 1963-1967 einen relativ geringen Anteil kognitiver Ziele auf, dagegen einen hohen Anteil affektiver und psychomotorischer Ziele. Von einer Ausnahme („Anpassung“ in RLHS) abgesehen, enthalten die eben genannten Richtlinien keine objektiv-funktionalen Ziele. Als Schwerpunkt des affektiven Zielbereichs ist die Entwicklung positiver Gefühlsstrukturen auszumachen.

In den Jahren 1968-1973, beginnend mit den Richtlinien für HS 1968, ist eine starke Vermehrung der kognitiven Ziele und eine entsprechende Verringerung der anderen zu verzeichnen. In den UEGy 1973 sind mit 12 % zwar noch viele affektive Ziele zu finden, sie beziehen sich aber auf Emanzipation, weisen also eine starke kognitive Komponente auf. Die „Vorreiterrolle“ der HS bezüglich der Kognitivierung wird in Abbildung 2 besonders deutlich.

**Abb. 2:** Veränderungen bei kognitiven und affektiven Zielen, n i c h t nach Schultypen getrennt'

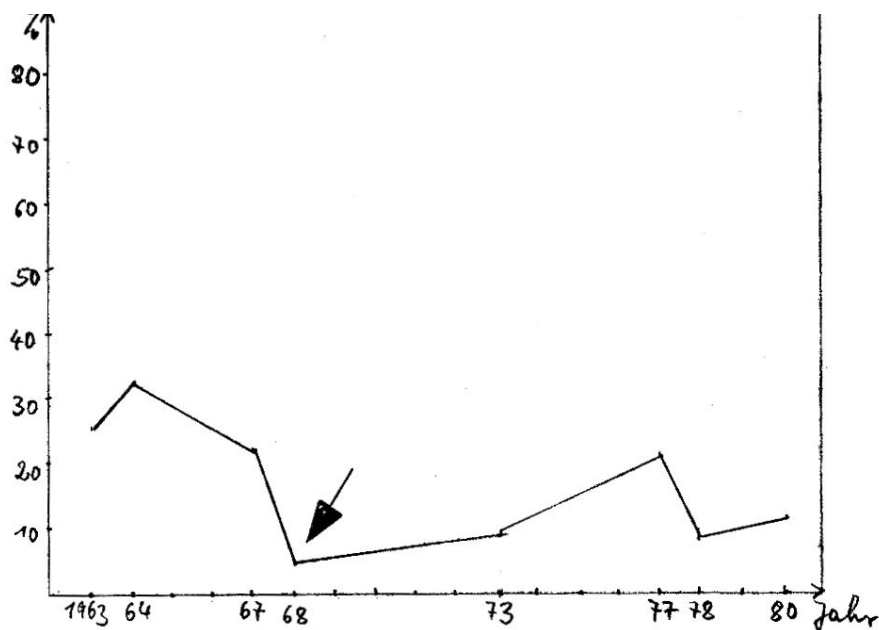
**Abb. 2 a:** kognitive Ziele



Ab 1973 erfolgt ein geringfügiger Ausgleich der Anteile der drei Zielbereiche. Der Anteil kognitiver Ziele in den RLHS 1973, RLRS 1978 und RLGS 1978 sinkt gegenüber den jeweils vorlaufenden Texten um 4 bis 11 %, während der Anteil affektiver Ziele sich in etwa hält. Im Gymnasium dominieren emanzipatorische Zielangaben. Nur in der Realschule wird die Entwicklung positiver Gefühlsstrukturen noch explizit genannt. Das hohe Ausmaß an kognitiven und das geringe an affektiven Zielen hält sich bis gegen Ende des Jahrzehnts durch.

Das gilt auch für die erst später erstellten Richtlinien für die Gesamtschule von 1977 und 1980. Die zunächst mit 26 % noch relativ stark vertretenen affektiven Ziele werden 1980 um 6 % reduziert. Neben der Entwicklung positiver Gefühlsstrukturen ist in den RLGS die Kategorie „rationales Verstehen von Gefühlen“ anteilig am stärksten vertreten.

**Abb. 2 b:** affektive Ziele



Somit kann auch nach dieser Untersuchung von einem totalen Ausfall affektiver Lernziele in den 70er Jahren nicht gesprochen werden. Jedoch wird der Anteil affektiver Ziele ab 1968 massiv zurückgedrängt. Innerhalb des affektiven Bereichs zeigen sich im untersuchten Zeitraum inhaltliche Verschiebungen.

Daß sich der Anteil affektiver Zielangaben, wie man nach dem ersten Teilreferat (s. „Tendenzwende“) möglicherweise erwarten könnte, in den späten 70er Jahren beträchtlich erhöhen würde, bestätigt sich nicht. Vermutlich, weil Änderungen in den musikpädagogischen Zielvorstellungen sich in amtlichen Richtlinien erst später, mit Phasenverschiebung, niederschlagen. Auch ist der Erscheinungstermin neuer Richtlinien für den Musikunterricht nicht allein durch den innerfachlichen Diskussionsstand bestimmt, sondern – im Verbund mit anderen Schulfächern – von der bildungspolitischen und schulpolitischen Entwicklung in einem Bundesland abhängig. Eine Vergleichsuntersuchung an Textmaterial aus anderen Bundesländern müßte angeschlossen werden.

## Tabellarische Darstellung der Ergebnisse

Richt- linien	kog. Ziele <sup>1</sup>	aff. Ziele <sup>1</sup>	psy-m. Ziele <sup>1</sup>	aff. Kategorien <sup>2</sup>						Anzahl d. Rest-Ziele
				I1	I2	I3	01	02		
HS 1963	12	24	65	25	0	50	25	0	2	
HS 1968	79	5	16	0	0	100	0	0	1	
HS 1973 u. 1980	68	8	23	0	63	0	0	37	2	
RS 1967	35	18	47	0	0	100	0	0	1	
RS 1973	75	6	19	0	50	50	0	0	1	
RS 1978	67	7	26	0	71	29	0	0	1	
Gy 1964	36	32	32	28	16	56	0	0	6	
Gy 1973	88	12	0	0	0	0	0	100	2	
Gy 1978	84	11	5	0	0	0	0	100	3	
GS 1977	70	21	9	0	62	14	0	24	5	
GS 1980	68	15	16	0	33	33	0	33	0	

Legende: I1: Motivation  
 I2: rationales Verstehen von Gefühlen  
 I3: Entwicklung positiver Gefühlsstrukturen  
 01: Anpassung  
 02: Emanzipation

1 Angaben in %. Die Restziele wurden nicht in die Prozentrechnung einbezogen.

2 Angaben in %, bezogen auf die jeweilige Gesamtzahl affektiver Ziele.

### Antholz:

Aus den beiden Teilreferaten sind nicht Zielanweisungen für das Musiklernen heute abzuleiten, womöglich für einen effektiven, weil affektiven Musikunterricht. Wohl lassen sich im Anschluß einige zieltheoretische Denkansätze figurieren. Durchgängig thematisieren beide Referate – inhaltlich wie methodisch – die Korrelation von Emotionalität und Rationalität. Sie wird in der Zieldiskussion wohl als „die Grundfigur musikpädagogischer Konzepte und Lehrpläne“ angemahnt (z. B. MuBi 1/1978, S. 35), gelegentlich auch flugs wie eine neue notwendende Erkenntnis angeboten, obschon sie sich fachgeschichtlich durchhält. Was besagt dieser Tenor für eine musikpädagogische Zieltheorie?

Eine dichotomische Bildungsvorstellung, die affektives und kognitives Musiklernen trennt, ist indiskutabel, d. h. für unseren thematischen Zusammenhang: Dem Legitimitätsanspruch und -zwang von Emotionen ist, wie sich oben zeigte, selbst in kognitions- und aufklärungserpichteter Erziehung und in einer wissenschaftsorientierten Schule und Schulmusik nicht zu entkommen, gleich welchen Musikbegriff man heranzieht: Emotionen als genuines Integral von Musik oder als etwas, was erst durch Musik bewirkt wird; gleich auch welcher Theorieansätze der Erklärung von Emotionen man sich bedient: Emotionen als Bewußtseinsinhalte, als Begleiterscheinungen des Triebes, als Elemente der Schichtentheorie, als physiologische Erscheinungen. (Mit solcher Systematik müßte unser Thema übrigens einer differenzierteren Behandlung zugeführt werden.)

Die Korrelationsthematik kann hier nur noch aus der Perspektive unseres Referates beleuchtet werden. Im Textmaterial unseres Zeitraums zeichnen sich, grob anvisiert, zwei Figurationen der Thematik ab. Ich möchte sie die gewichtstheoretische und die versöhnungstheoretische nennen.

Die erstere, die in beiden Phasen (s. 1. Teilreferat) anzutreffen ist, wenngleich mit umgekehrter Akzentverlagerung, will die Anteile des affektiven bzw. des kognitiven Zielbereichs umgewichten. (Ich reduziere das Problem und lasse den psychomotorischen Bereich unbeachtet, obwohl selbstredend auch er mit den anderen Bereichen korreliert.) In den frühen 70er Jahren werden kognitive Lernziele zu Lasten affektiver Momente der Musikerfahrung und gegen sie hervorgekehrt, nach der „*Tendenzwende*“ die affektiven Zielbestimmungen auf Kosten der kognitiven. Dem „*Plädoyer für eine rationale Musikpädagogik*“ (C. Dahlhaus in: NZfM 8/1974) wird „*die Akzentverlagerung in der Musikerziehung vom Kognitiven zum Emotionalen*“ entgegengesetzt (R. Affemann in: MuBi 1/1978). Der affektive Bereich soll nun, wie K. Füller (a.a.O.) 1974 formulierte, „*stärker betont werden*“, und zwar „*gemäß der Struktur des Faches Musik*“. Plädoyers für „*Übergewicht*“, gleich welchen Bereichs, formieren sich im Argumentationszusammenhang kompensatorischer Erziehung und stützen sich gern auf Sündenbock-Theoreme: Ein quirlicher Emotionalismus ist hier, ein kopfiger Kognitivismus dort „*schuld*“ an musikalischen Erziehungs- und Unterrichtsdefiziten. Beide versichern sich langer Traditionen des Mißtrauens, sei es gegen rationale Kategorien („*die Hure Vernunft*“), sei es gegen irrationale („*der Geist als Widersacher der Seele*“). Mit jeweiliger Prioritätsentscheidung fallen dem zurückgesetzten Lernbereich vorwiegend Hilfsfunktionen zu (z. B. instrumentelles Lernziel Motivation – finales Ziel Analysekompetenz). Lernerfahrungen in dem zurückgestuften Bereich werden mithin auf bestimmte emotionale bzw. kognitive

Qualitäten reduziert (s. o. zur Sektorierung der Bereiche). Es zeigte sich in beiden Referaten, daß im Laufe des vergangenen Jahrzehnts Gefühle in den Lernzielbestimmungen anteilig different und inhaltlich differenziert „ausfallen“, d. h. sich verschieden darstellen (und in diesem Wortsinn verstanden bräuchte die Formulierung unseres Arbeitsthemas nicht zurückgezogen zu werden). Welcher Zielbereich auch immer favorisiert wird: es bleibt zu fragen, ob nicht jeder Zielbereich für Musiklernen substantiellen Eigenwert hat, mithin gleichgewichtig ist.

Der zweiten Figuration der Korrelationsthematik, die sich mehr in den Endsiebzigern abzeichnet, ist es mit abwechselnder Umverteilung der Lernbereichsanteile und mit Antiaffekten, wie sie für Tendenzwenden charakteristisch sind, nicht getan. Sie möchte die Bewußtseinsweisen rationaler und emotionaler Welt- und Musikbegegnung zu einer „ausgeglichenen Versöhnung“ zusammenführen und infolge eines „Wechselwirkungsverhältnisses zwischen emotionalem und rationalem Verhalten“ kein Über- und Unterordnungsverhältnis aufkommen lassen (Chr. Richter in: MuBi 1/1978). Die Beziehung zwischen den Lernbereichen ist hier also komplementär. Das Balanceverhältnis wehrt Versuchungen ab, Musiklernen leichtfertig zu renaivisieren bzw. zu intellektualisieren. Auch hier beruft man sich auf die besondere Struktur des Lerngegenstandes Musik: „Weil gerade jene Auseinandersetzung der beiden Bewußtseins-, Wirkungs- und Erfahrungsweisen das ständige Hauptthema und Formproblem in der Kunst ist“, eröffnet sich erst in der Wechselwirkung der Bereiche – freilich einer Korrespondenz nicht ohne Spannung – die eigentliche Bildungsbedeutung der Musik als Kunst. Es bleibt die Frage, ob der europäische Kunst- und Werkbegriff, der diese Zielfigur bestimmt, das Maß der musikpädagogischen Zieltheorie abgeben kann. –

Im Rückblick auf die 70er Jahre bleibt der Musikpädagogik aufgegeben, Lernzielbereiche, welche in dualistischen Zieltheoremen gegeneinander ausgespielt und in wissenschaftlichen Zugriffen notwendigerweise getrennt werden, auf der Ebene einer Theorie vom Handlungsfeld Musikunterricht und für es zusammenzuführen. Abwegig erscheint ein „triumphierender Zeitgeist“, der nach einem Jahrzehnt angeblich totaler affektiver Abrüstung nun das Zeitalter affektiver Auf- oder Umrüstung proklamiert und einen Musikunterricht just for feeling and fun mit reflexions- und kognitionslosen Phasen erster Unschuld favorisiert. Freilich werden sich zieltheoretische Erwartungen der Musikpädagogik auch nicht einfach als eine risikolose Diagonale des Parallelogramms musikalischer Verhaltenskräfte figurieren lassen.

## Summary

*In this investigation publications on music education of the last ten years are analysed to show whether affective objectives have been superseded. It was found that under the influence of theories from critical philosophy cognitive objectives were dominant in the early seventies, but that since 1975 affective objectives are regaining interest. These trends are evidenced by an analysis of the official objectives issued by the school authorities of Nordrhein-Westfalen, showing however differences for the various types of schools. Same as with emotionality and rationality, affective and cognitive objectives of music education can only be qualified by using correlations.*

Prof. Dr. Heinz Antholz  
Berliner Str. 21  
D-5309 Meckenheim

Ludwig Baak  
Todenfelderstr. 24  
D-5308 Rheinbach

Dr. Sibylle Vollmer  
Nussbaumstr. 13 A  
D-5650 Solingen 11



## *Diskussionsbericht*

Die Diskussion der Referate von Antholz, Baak und Vollmer einleitend verlangt Antholz in einem vorausgeschickten Kommentar eine kritische Überprüfung der Denkwege der 70er Jahre, ohne dabei die Emotionalisierung des Unterrichts nun einseitig zu fördern. Der Nachholbedarf könne nicht erfüllt werden, ohne daß etwa ein anderer Bereich reduziert würde. Er fordert das „*versöhnungstheoretische Modell*“, d. h., alle Lernzieldimensionen sollten auf allen Stufen des Unterrichtsprozesses ständig gegenseitig ausbalanciert werden.

Behne ist erstaunt darüber, wie leer und vieldeutig die emotionalen Lernziele offenbar geworden sind („Worthülsen“). *Baak* weist erklärend darauf hin, daß er in seinen Untersuchungen bewußt ein weites Begriffs- und Kategoriensystem gewählt hat, um klare und großflächige Ergebnisse erhalten zu können. *Vollmer* merkt an, daß der Mangel an affektiven Lernzielen der 70er Jahre im Übrigen nur dann bestünde, wenn man mit affektiven Lernzielen jene Ziele meinen würde, die zu einer verinnerlichenden Handlung führen. Meinte man jedoch die ‚ausgreifenden Aspekte‘, wie z. B. „Wehren gegenüber Manipulation“ oder dgl., dann träfe das nicht zu. *Kleinen* findet es unbefriedigend, daß die Untersuchung von Baak sich nur auf die Richtlinien bezöge, jedoch die Realität nicht einbezogen hätte, so daß es fraglich sei, ob das festgestellte Übergewicht der kognitiven Ebene in der Schulrealität überhaupt bestanden habe. *Baak* hält dem jedoch entgegen, daß die Richtlinien immerhin Anordnungscharakter besäßen und damit verbindlich für den Lehrer seien. Ob der sieh, daran halte, sei ein ganz anderes Problem. *Bastian* vertritt die Meinung, daß weniger die musikpädagogischen Theoretiker oder die Schöpfer von Richtlinien auf die tatsächliche Unterrichtswirklichkeit Einfluß nehmen als vielmehr die Autoren der in der Schule benutzten Lehrbücher. Beispielsweise hätten sich viele Lehrer um 1972 des Unterrichtswerkes ‚Sequenzen‘ angenommen, da sie in diesem Arbeitsbuch eine echte Alternative zu den bis dahin bekannten Schulbüchern gesehen hätten. Das Problem des kognitiven Übergewichts der Sequenzen sei erst später in der Frage zugespitzt worden, ob man es mit „verbalisiertem Musikunterricht oder mit musikalisiertem Deutschunterricht“ zu tun habe. Um die gesamte Problematik der Gewichtung von Lernzieldimensionen in der Schulwirklichkeit zu untersuchen, reichten auch die Möglichkeiten eines Referates seines Erachtens keineswegs aus. *Antholz* fragt sich, ob wirklich alle Lehrer die „*richtige Disponibilität*“ für die Sequenzen gehabt hätten. Und er glaubt nicht, daß der Vorwurf einer rein kognitiven Ausrichtung dieses Unterrichtswerks ohne

weiteres zutreffe. Dazu müsse man alle Schulbücher vergleichend unter diesem Aspekt untersuchen. *Kleinen* stellt demgegenüber heraus, daß man es sich zu einfach mache, wenn man dem Lehrer die richtige Einstellung abspreche, da die Praxis i. A. einen umfassenden Einsatz von Schulbüchern etc. nicht zulasse. Eine *Lehrerin* (Name unbekannt) hebt als wichtige Erfahrung ihres Referendariats heraus, daß doch ein sehr großer Wert auf die Einbeziehung affektiver Lernziele gelegt wurde. Außerdem würden Unterrichtsstunden fast immer mit Hilfe mehrerer Bücher erstellt bzw. durch eigene Ausarbeitungen angereichert, so daß der Einfluß eines einzigen Schulbuchs auf die Unterrichtswirklichkeit nicht allzu groß sein könne. *Pütz* glaubt allerdings aufgrund von Aussagen seiner früheren Studenten, daß die Betonung der affektiven Lernziele eher die Ausnahme darstelle. Ungeteilten Beifall fand sein „*Antrag*“, den Begriff ‚affektives Lernziel‘ abzuschaffen, da man den Affekt ohnehin nicht lernen könne und der Lehrer allenfalls hier Hilfestellung anbieten kann. Nach *Behne* spiegelt dieser „*Antrag*“ ein allgemeines Unbehagen wider, welches daraus resultiert, daß es mittelbare (affektive) und unmittelbare Lernziele gebe. Man unterstellte, daß ein guter Unterricht das affektive Verhalten irgendwie ändern könne. Die Vorstellung, daß die emotional( Seite des Unterrichts einmal voll operationalisierbar, lehrbar, dem Schüler gleichsam „überstülplbar“ sein würde, hält *Heise* gerade für eine „*Horrorvision*“ des Musikunterrichts überhaupt. Nach seiner Meinung hat Musik die Möglichkeit, sich selbst zu vermitteln, ohne daß der Lehrer hier die richtige Richtung geben müsse. Er kritisiert auch die Aussage, die kognitiven Lernziele nähmen zu, die affektiven ab, da dann eine imaginäre Summe der beiden Kategorien vorausgesetzt werde. Man müsse sich vielmehr fragen, ob es nicht nur die Betonung der einen Seite sei, die den Abfall der anderen vorspiegeln würde. In den ‚Liederbüchern‘ der Zeit vor 1970 seien auch keine emotionalen Lernziele explizit formuliert worden. *Bastian* gibt das Ergebnis einer Untersuchung von Brömse in Hessen im Jahre 1975 wieder, in der durch Befragung festgestellt werden konnte, daß die meisten Lehrer als Ziele des Musikunterrichts Ausgleichsaspekte, hedonistische Funktionen und Vermittlung von Liedgut nannten. Daraus ließe sich folgern, daß der Ausfall der affektiven Lernziele gar nicht stattgefunden hat. *Pütz* bezieht sich noch einmal auf Heises Bedenken hinsichtlich der Lehr- und Lernbarkeit von Gefühlen und warnt ebenfalls vor einer allzu starken Operationalisierung der affektiven Lernzieldimension.

Bernd Enders

# Diagnostische und didaktisch-methodische Funktion von Tests im Unterricht

WERNER LOHMANN

Klaus-E. Behne (Hg.): *Gefühl als Erlebnis - Ausdruck als Sinn. - Laaber: Laaber 1982.*  
(Musikpädagogische Forschung. Band 3)

Im Schulfach Musik besteht nach wie vor ein Mangel an zuverlässigen Verfahren der Leistungsmessung. Kaum ein anderes Fach hat der Entwicklung objektivierter Formen für eine Bewertung von Schülerverhalten im Unterricht bisher so wenig Aufmerksamkeit entgegengebracht. Leistungsanforderung, Prüfung und Zensurierung im Fach Musik sind – so Klaus Füller – in der öffentlichen Meinung bis heute verpönt.<sup>1</sup>

Andererseits ist Leistungsüberprüfung unverzichtbarer Bestandteil des gegenwärtigen (und wohl auch zukünftigen) Schulwesens. Der Musiklehrer unterliegt der gesetzesmäßigen Verpflichtung, jedem Schüler zweimal jährlich per Zeugnisnote die Qualität der von ihm erbrachten Leistung zu attestieren. Ob er dies widerstrebend ausführt in der Überzeugung, Bewertung durch Festlegen einer Note passe nicht in sein Unterrichtskonzept, oder ob er gerne von der Möglichkeit Gebrauch macht, die Androhung (und Vergabe) einer schlechten Zensur als „disziplinarische Maßnahme“ einzusetzen – in jedem Fall nimmt er eine Festschreibung vor, für die ihm bisher von der Musikdidaktik wenig Hilfestellung geboten worden ist.

Die zu diesem Thema bisher publizierten Beiträge konstatieren entweder die für das Fach Musik besonders unbefriedigende Situation, ohne daraus Konsequenzen zu ziehen, oder stellen Beispiele individueller Leistungsmessung – meist global „Tests“ genannt – vor, ohne daß der Kontext deutlich gemacht wird, in den diese Ansätze integriert werden müßten.

Leistungsmessung bedarf jedoch eines übergeordneten Zusammenhangs, eines integrativen Ansatzes, weil sie verselbständigt eher neue Probleme schaffen als die vorhandenen lösen kann.

Nach meiner Auffassung eignet sich besonders das Konzept der Evaluation dazu, „*Leistungsmessung und Leistungsbewertung in ihrer ganzen Funktionsbreite als integrativen Bestandteil von Lern- und Unterrichtsprozessen theoretisch zu beschreiben und zu begründen*“.<sup>2</sup>

Der Terminus der Evaluation – in den USA seit langem populär – ist von der Allgemeinen Pädagogik in der Bundesrepublik inzwischen aufgenommen, von der Musikdidaktik jedoch kaum beachtet worden. Allerdings wird er hierzulande häufig in einem zu engen Sinne lediglich als Synonym für Leistungsmessung verwendet. Die Hauptvertreter der Evaluationsforschung (vor

allem Tyler, Cronbach, Seriven sowie Stake) benutzen den Begriff erheblich umfassender, um „die Gesamtheit der Vergleichs-, Kontroll- und Bewertungsoperationen zu bezeichnen, die bei der Beurteilung didaktischer Systeme auftreten“.<sup>3</sup> Der damit geschaffene feedback-Prozess ermöglicht konkrete Ansätze für eine empirische Unterrichtsforschung. Darüber hinaus ergibt sich die Möglichkeit, die vielzitierte Kluft zwischen „Theorie“ und „Praxis“ zu überbrücken, wenn im Rahmen eines Evaluationskonzeptes alle Betroffenen einen ihrem jeweiligen Arbeitsbereich entsprechenden Beitrag leisten. Fachdidaktiker müssten Modelle entwickeln, deren praktische Erprobung Aufgabe der Musiklehrer wäre.

Mir sind im Bereich des Schulfaches Musik bisher nur zwei solche modellartigen Ansätze bekannt.

Zum einen handelt es sich um eine Publikation von Richard Colwell aus dem Jahre 1970, die nur in englischer Sprache vorliegt und darüber hinaus seit längerem nicht mehr käuflich erhältlich ist.<sup>4</sup> Kurt-Erich Eicke hat seinerzeit einen kurzen Abriss des Inhalts vorgelegt.<sup>5</sup> Colwells Intention besteht darin, aufzuzeigen, „how evaluation, properly used, can improve any kind of teaching-learning situation“.<sup>6</sup> ‚Richtig benutzt‘ wird dieses Konzept nach Ansicht Colwells dann, wenn es einen regelkreisartigen Charakter hat, so daß das erste „planning“ nach Realisierung, Datensammlung und -interpretation von einem erneuten Forschungskreislauf abgelöst wird.

Colwells Arbeit stellt eine Pionierleistung für das Fach Musik dar. Sie ist jedoch auf bundesdeutsche Verhältnisse nur beschränkt übertragbar; zudem verwendet der Autor zur Veranschaulichung seines Konzeptes Beispiele, die außerhalb des Unterrichts vonstatten gehen („concerts“, „contests“ und „recording devices“). Damit wird das Erfassen schulischer Leistungen vor allem im affektiven und psychomotorischen Bereich nicht in der Weise veranschaulicht, wie es sich der Leser des Buches vielleicht erhofft hat.

Die andere Arbeit – Klaus Füllers Dissertation – legt ebenfalls ein Evaluationskonzept zugrunde, das analog dem Curriculum-Prinzip regelkreisartig arbeitet:

- „Auswahl von Lehrinhalten bezüglich eines definierten Adressatenkreises
- Operationale Definition der Lehr- und Lernziele
- Herbeiführung von Vermittlungs- und Erhebungssituationen
- Erhebung von Daten
- Interpretation der Daten
- Rückwirkungen auf den Gesamtprozeß“<sup>7</sup>

Füller verwendet im kognitiven und affektiven Bereich die Arbeiten der Gruppe um Bloom und Krathwohl; für den psychomotorischen Bereich

greift er auf die Taxonomie von E. Simpson zurück. Daraus erarbeitet er fünf Lernzielbereiche für das Schulfach Musik.

Nach eigenen Angaben konnte Füller diesen theoretischen Ansatz selbst nicht umfassend untersuchen; deshalb beschränkte er sich darauf, „*Erfahrungen mit informellen Musikleistungstests zu sammeln*“.<sup>8</sup>

Der Kontext zwischen Leistungsmessung in Form von Tests und dem Evaluationskonzept wird hier deutlich: propagiert wird der Einsatz eines Tests als objektivierte Verfahren innerhalb der empirischen Unterrichtsforschung. An einen derartigen Test ist eine Reihe von Anforderungen zu stellen, denen die o. a. Einzelansätze mit gleichem Namen nicht genügen können:

- Einsatzmöglichkeit für alle Schüler, auch wenn sie nicht über (vor allem außerschulische) Vorerfahrung verfügen;
- Hervorgehen aus dem Unterricht; d. h. Überprüfung von Lernprozessen;
- objektivierte, problemlose Durchführbarkeit ohne eine spezielle Ausbildung als Voraussetzung;
- Entscheidungshilfe für weitere Überlegungen bezüglich Inhalten und Methoden des Musikunterrichts;
- Einbindung in einen curricularen Zusammenhang als Bestandteil der Evaluation.

Heute kann der Musiklehrer theoretisch fünf unterschiedliche Arten von „Tests“ im Unterricht einsetzen (womit deutlich wird, wie vage die pauschale Angabe „Musiktest“ im Grunde ist):

1. einen standardisierten Musikalitätstest;
2. einen standardisierten Musikleistungstest;
3. einen unterschiedlich konzipierten „Zetteltest“;
4. einen informellen kriteriumsorientierten Test;
5. einen informellen lernzielorientierten Test.<sup>9</sup>

zu 1.

Wenngleich die Thematik „Musikalität“ und „Musikalitätsmessung“ bei uns häufig (bisweilen auch heftig) diskutiert wird, beschränkt sich der Einsatz von Meßverfahren in der Praxis auf zwei Tests englischsprachigen Ursprungs, deren deutsche Ausgaben 1968 (Arnold Bentley) bzw. 1966 (Carl E. Seashore) erschienen sind. Die vielfach erhobenen Bedenken gegen Tests zur Messung musikalischer Begabung gelten für diese beiden Verfahren ebenso wie für andere, weniger verbreitete:

Zunächst herrscht noch immer Uneinheitlichkeit sowohl in Bezug auf den allgemeinen als auch auf den musikalischen Begabungsbegriff hinsichtlich ihrer Bedeutung. Einerseits hat dies sprachliche (vor allem Übersetzungs-

technische) Gründe. Andererseits formulieren manche Testautoren eher eine persönliche Überzeugung als eine wissenschaftliche Argumentation.

Ungeklärt sind ebenfalls die beiden großen Kontroversen,

- a) ob primär Anlage oder primär Umwelt (= Lernprozesse) für das Zustandekommen der Musikalität verantwortlich sind, und
- b) ob sich das Wesen musikalischer Begabung über isolierte Elemente oder über geschlossene, ganzheitliche Formen erfassen läßt.

Dabei bedeutet eine Festlegung in der einen oder anderen Richtung zugleich auch eine (bildungs)politische Entscheidung.

Aus testpsychologischer Sicht ist zu monieren, daß die Standardisierungen im Vergleich zu Tests in anderen Bereichen den Hauptgütekriterien nur eingeschränkt entsprechen.

Aus der Sicht der Allgemeinbildenden Schule ergeben sich darüber hinaus Bedenken gegen den Grundgedanken des Musikalitäts-Konzeptes, weil es Anliegen der Schule sein muß, allen Schülern eine Förderung im Musikunterricht zukommen zu lassen. Die normativen Begriffe und das Wertdenken dieses Konzeptes sind nicht mit der Idee von Chancengleichheit in Einklang zu bringen.

*„Würde man die Betrachtung von Musikalitätstests noch weiter ausführen“ – so Helga de la Motte-Haber –, „so würde man immer wieder denselben Sachverhalt hervorkehren müssen, nämlich, daß es kein geeignetes Prüfverfahren für eine quantitative Bestimmung der musikalischen Begabung gibt.“*<sup>10</sup>

zu 2.

Standardisierte Musikleistungstests wird man in einschlägigen Übersichten selten finden. Der mit einer Standardisierung verbundene Aufwand steht offenbar in einem Mißverhältnis zu der Möglichkeit, eine bestimmte Fähigkeit bezüglich eines begrenzten Themas in Relation zu den Leistungen einer repräsentativen Stichprobe aus der Gesamtpopulation zu testen.

Eine gewisse Bekanntheit genießt lediglich Robert Wagners Projekt aus den Jahren 1963-1968, dessen genauer Titel aufmerken läßt, weil die Polarisierung Musikalitätstest – Leistungstest aufgehoben scheint: *„Untersuchungen zur Entwicklung der Musikalität mit Hilfe eines Musikleistungstests“*. Eine detaillierte Betrachtung vermittelt den Eindruck, daß – wie bei anderen Tests im Bereich Musik – die Einhaltung der wichtigsten Gütekriterien nicht gewährleistet erscheint. Auch bleibt Wagners Verständnis des Musikalitätsbegriffs für den Leser diffus.

Wichtiger erscheinen jedoch die grundsätzlichen Einwände, die in den vergan-

genen Jahren gegen den Einsatz standardisierter Testverfahren erhoben worden sind. Auf die Kritik an der mathematischen Axiomatik der klassischen Testtheorie kann hier nicht eingegangen werden. Inhaltlich wird vor allem geltend gemacht:

- standardisierte Tests sind nicht flexibel genug, um angemessenen Lernfortschritte erfassen zu können;
- häufig fehlt die Übereinstimmung zwischen Lehr- und Lernzielen des Lehrers und des Tests;
- einziges Ziel ist die Differenzierung zwischen den Meßobjekten;
- das Verfahren ist zu sehr technisch (statistisch an der Fehlertheorie) orientiert; es fehlt eine differenzierte psychologische Fundierung.<sup>11</sup>

Daß standardisierte Verfahren selten im Musikunterricht Verwendung finden, liegt wahrscheinlich ebenso an der geringen Zahl käuflich zu erwerbender Tests als auch an einer gewissen Unsicherheit gegenüber dem statistischen Bereich (vor allem bei der Daten-Interpretation), die gerade bei Musiklehrern eine Rolle spielen dürfte. Viel häufiger verwenden diese eine Art von Tests, die in keinem Handbuch zu finden ist:

zu 3.

Meist wird von sog. „Zetteltests“ gesprochen; es gibt aber eine Vielzahl weiterer Begriffe vom „Kurztest“ bis zur „schriftlichen Überprüfung der Hausaufgabe“. Nach der Rechtslage ist eine derartige Leistungsüberprüfung in NRW beispielsweise durchaus erlaubt. Durften die „Zetteltests“ früher höchstens mit einer Punktzahl versehen werden, kann der Lehrer heute auch eine Zensur darunter setzen. Das Gesetz gesteht diesen Tests jedoch nur eine untergeordnete Funktion zu:

*„Neben den vorgeschriebenen schriftlichen Arbeiten zur Leistungsfeststellung (die in der Sekundarstufe I im Fach Musik entfallen; d. Verf.) sind in allen Fächern gelegentliche kurze schriftliche Übungen zulässig. Sie dürfen sich nur auf begrenzte Stoffbereiche in unmittelbarem Zusammenhang mit dem jeweiligen Unterricht beziehen und können wie eine zusätzliche mündliche Leistung bewertet werden; die Überprüfung der mündlichen Leistung darf dadurch nicht ersetzt werden.“<sup>12</sup>*

Die Praxis sieht anders aus: die „kurzen“ Tests erstrecken sich häufig über zwei Schulstunden; anstelle eines „unmittelbaren Zusammenhangs“ wird der Stoff eines Viertel- oder gar 'Halbjahres geprüft; aus der „zusätzlichen Leistung“ wird die (allein) entscheidende Grundlage der Zeugniszensur. Es ist anzunehmen, daß die meisten Lehrer angesichts des Mangels an anderen Möglichkeiten einer exakten Leistungserfassung aus der Not eine Tugend zu

machen versuchen. Jedoch wird damit weder den Schülern noch dem Fach Musik ein Gefallen erwiesen. Um so dringender erhebt sich die Forderung, dem Lehrer geeignetere Verfahren an die Hand zu geben, die ihm eine objektivierte Messung erlauben. Deutlich wird, daß weder aufwendige und komplizierte standardisierte Musiktests noch in einer Freistunde „ausgedachte“ Lehrerfragen, die den Begriff „Test“ in Anspruch nehmen, geeignet sind, die Frustration des Musiklehrers bezüglich seiner Leistungsmessung und Zensurengebung zu mindern. (Es stimmt bedenklich, wenn sogar erfahrene Didaktiker inzwischen von der „*Not der Musiklehrer*“, von der „*leider unumgänglichen Zeugnissnote*“ glauben sprechen zu müssen.<sup>14</sup> )

So bleiben die Verfahren übrig, die unter den Ziffern 4. und 5. aufgelistet wurden und denen beiden der Anspruch gemeinsam ist, objektiv (bzw. objektiviert) und informell zu sein. Sie unterscheiden sich in einem teststatistischen Punkt, der allerdings didaktische Konsequenzen hat.

zu 4.

Der Begriff „*kriteriumbezogen*“ wurde von Glaser in die deutsche Literatur eingebracht, um diese Testart von den „*normbezogenen*“ Tests zu unterscheiden. Dem Verfasser eines kriteriumorientierten Tests geht es ausschließlich darum, festzustellen, ob die untersuchte Gruppe das von ihm erstellte Kriterium erreicht hat. Hierzu werden Bewertungsschlüssel wie z. B. das „*90/90-Kriterium*“ erstellt: der Test ist brauchbar und das Ziel erreicht, wenn mindestens 90 Prozent der Schüler 90 Prozent der Aufgaben richtig gelöst haben.

Die Vertreter dieses Ansatzes lehnen eine statistische Aufbereitung der Tests ab. Da sie die Vorbedingung stellen, daß das „Kriterium“ von nahezu allen Schülern erfüllt wird, ist eine Normalverteilung ausgeschlossen, die wiederum die Voraussetzung für die Anwendung der klassischen Testtheorie darstellt. Sieht man von diesem statistischen Problem, mit dem sich die Experten seit längerem intensiv auseinandersetzen, ab, bleiben inhaltliche Bedenken vor allem aus praktischer Sicht. Es erscheint schwer vorstellbar, einen Test zu konstruieren, der einerseits alle wesentlichen Ereignisse des Unterrichts erfaßt und die dabei vermittelten Fähigkeiten überprüft und andererseits von fast allen Schülern fehlerfrei bearbeitet werden kann. Auch wiegt die fehlende Möglichkeit schwer, mit den bisher zur Verfügung gestellten Verfahren die Qualität eines derartigen vom Lehrer erstellten Tests zu überprüfen. Offen bleibt nämlich stets, welcher Faktor letztlich für das Resultat verantwortlich gewesen ist – unabhängig davon, ob das Kriterium erreicht oder nicht erreicht wurde.



Darüber hinaus kann ein kriteriumorientierter Test in unserem jetzigen Schulsystem nicht dazu beitragen, die Zensurfindung im Musikunterricht zu erleichtern, weil ein „guter“ Test eine Klasse voraussetzt, die nur aus „guten“ Schülern besteht. Daraus jedoch eine Einheitszensur abzuleiten, erbringt nicht nur Schwierigkeiten mit der Schulaufsichtsbehörde, sondern ist auch in der Sache ungerechtfertigt: die Lernprozesse, die Musikunterricht hervorrufen soll, werden in der Regel nicht bei allen Schülern in gleicher Weise erfolgreich verlaufen.

zu 5.

Der im folgenden skizzierte Typ eines lern- bzw. lehrzielorientierten Tests (die Unterscheidung ist in diesem Zusammenhang weniger von Bedeutung) wird bewußt gegen die vorausgegangene Form abgesetzt. Manche Autoren verwenden die Arten 4. und 5. synonym. Mir scheint aber eine Differenzierung sinnvoll, weil der Informelle lernzielorientierte Test a) keine fixierte Qualität des Resultats voraussetzt und b) aufgrund der Streuung der Testwerte eine Datenaufbereitung zuläßt.

Innerhalb eines Evaluationskonzeptes vermag dieser Testtyp die Leistung einer Schülergruppe in einer allen anderen Verfahren überlegenen Weise zu erfassen. Er stellt Relationen zwischen Zielen und Methoden her, ohne formell durch Anwendung abstrakter pädagogischer Gütemaßnahmen zu Entscheidungen zu führen.<sup>14</sup> Lernzielorientierte Tests *„wollen keine Aussage über ‚die‘ Leistung von Schülern einer bestimmten Altersstufe in einem bestimmten thematischen, Bereich für alle Zeiten machen, sondern lediglich ermitteln, welche Leistungen an den – zugegeben: von den jeweiligen Lehrern ausgewählten – Inhalten von Schülern des engen Wirkungsbereichs einer oder mehrerer Schulen erbracht werden, bei intersubjektiv konsistentem Beurteilungsmaßstab“*.<sup>15</sup>

Der lernzielorientierte Test impliziert bereits durch seinen Namen einen Kontext zwischen Planung von Unterricht und Erfassen der durch Unterricht möglich gewordenen Leistung. Er verhindert damit eine isolierte Messung und zwingt den Lehrer zu reflektiertem Handeln. Im Unterschied zu anderen Testverfahren hat er so eine zweifache Funktion: zum einen eine diagnostische, zum anderen eine didaktisch-methodische.

Die diagnostische Funktion wird in der Regel als „die“ Leistung eines Tests apostrophiert. Sie ist in der einschlägigen Literatur und in den Handreichungen zu standardisierten Tests Gegenstand ausführlicher Erörterungen. Der gesamte statistische Bereich dient dazu, die Exaktheit der Diagnose zu gewährleisten. Auch lernzielorientierte Tests weisen diesen diagnostischen As-

pekt auf einschließlich einer – allerdings im Vergleich zu standardisierten Verfahren abgewandelten (s. u.) – Prüfstatistik; sollen sie doch über das Resultat des Unterrichtsgeschehens verlässlich Auskunft geben.

Die Diagnose bleibt hier jedoch nicht auf das Messen individueller Schülerleistungen beschränkt: geht man (etwa im Sinne der Themenzentrierten Interaktion Ruth Cohns) davon aus, daß das Ergebnis von Unterricht aus den Wechselbeziehungen der Triade Lehrer – Schüler – Thema resultiert, wird deutlich, daß eine univariate Betrachtung des bzw. der Schüler(s) im Bereich Leistung diese Interaktionen, die permanent erfolgen, zu Unrecht vernachlässigt.

Schon vor mehr als zehn Jahren forderten Gaude und Teschner: „*Die Rohdaten aus den Informellen Tests bedürfen einer zweifachen Weiterverarbeitung, der statistischen und der didaktischen.*“<sup>16</sup> Jedoch wird der pädagogische Kontext in Veröffentlichungen, die sich mit Tests in der Schulpraxis beschäftigen, selten berücksichtigt und eine didaktische Fragestellung zugunsten statistischer Gütekriterien vernachlässigt.

Bei standardisierten Schulleistungstests muß beispielsweise die Einbindung in curriculare Konzepte fehlen bzw. gering sein, weil einmal die Testnormen auf einer Jahre zuvor vorgenommenen Eichung beruhen und zum anderen die zwingende Möglichkeit, einen solchen Test jederzeit an jedem Ort einsetzen zu können, eine Anlehnung an ein konkretes •Curriculum nicht zuläßt.

Gronlund hat in einer grundlegenden Arbeit zum Thema „Leistungstests“ die ihm am wichtigsten erscheinenden „*Grundprinzipien der Leistungsmessung*“ zusammengefaßt.<sup>17</sup> Die sechs Thesen postulieren eine testtheoretisch einwandfreie Erhebung und Auswertung der Daten. Sie formulieren jedoch gleichzeitig den didaktischen Zusammenhang, für den diese statistische Exaktheit letztlich nur relevant ist:

1. Leistungstests sollten klar definierte, mit den Lernzielen in Einklang stehende Lernergebnisse messen.
  2. Leistungstests sollten eine repräsentative Stichprobe der Lernergebnisse und des im Unterricht behandelten Stoffes messen.
  3. Leistungstests sollten die zur Messung der Lernergebnisse jeweils geeigneten Testaufgabentypen enthalten.
  4. Leistungstests sollten auf den jeweiligen Verwendungszweck der Ergebnisse zugeschnitten werden.
  5. Leistungstests sollten so zuverlässig wie möglich sein und mit Vorsicht gedeutet werden.
  6. Leistungstests sollten dazu dienen, den Lernvorgang zu verbessern.
- Gelingt es, die in diesen Forderungen enthaltene Verbindung diagnostischer

und didaktischer Aspekte in die Praxis des Musikunterrichts umzusetzen, dann könnte ein derartiges Testverfahren die Probleme der Leistungsmessung hier wesentlich verringern. Deshalb ist es notwendig, daß gerade im Fach Musik ein didaktisches Konzept von vornherein die Integration von Informellen lernzielorientierten Tests vorsieht. Sigrid Abel-Struth hat darauf hingewiesen, daß vor allem durch „*Verfahren der Evaluation*“ die fachspezifischen Aufgaben „*Aufhellung des musikalischen Lernprozesses*“ und „*Bedingungen des musikalischen Lernens*“ angegangen werden können und dadurch „*mehr Erkenntnis über die Effektivität von Lernvorgängen in der Schule*“ ermöglicht wird.<sup>18</sup>

Werden bei der Konzeption von Tests über diagnostische Fragen hinaus auch didaktisch-methodische Überlegungen angestellt, dann bedarf das schulische Umfeld, in dem ein Test eingesetzt wird, einer weitergehenden Reflexion als bisher üblich. Einige Beispiele notwendiger Überlegungen:

- Ein Test darf nicht primär Quelle von Schülerangst sein. Die eher kognitive Ausrichtung von Leistungstests könnte dazu führen, affektives Geschehen im Schüler zu vernachlässigen. Entsprechend muß der Lehrer sowohl das Testverfahren selbst als auch die Bedeutung, die er den Ergebnissen beimißt, ausführlich erläutern; er muß das Phänomen der Testangst thematisieren, weil nicht erwartet werden kann, daß gerade ein ängstlicher Schüler dieses Problem von sich aus zur Sprache bringt.
- Ein Test sollte weder Ausgangs- noch Endpunkt von Unterricht sein. Testverfahren in der ersten Stunde, „um einmal zu sehen, wie die Klasse ist“, sind pädagogischer Nonsens; Tests, die kommentarlos (und das heißt auch: von seiten der Schüler her ohne die Möglichkeit einer Stellungnahme) eine Unterrichtsreihe beenden, werden in erster Linie eine diffuse Unsicherheit fördern und können kaum zur Verbesserung des Verhältnisses Lehrer – Klasse beitragen.
- Ein Test sollte vom Lehrer nicht nur daraufhin interpretiert werden, welche Fehler einzelne Schüler gemacht haben, sondern auch, wo sich – aus den Resultaten ersichtlich – Schwachstellen seines eigenen Unterrichts zeigen. Seine Autorität wird nicht sinken, wenn er die Schüler über diesen weiteren Nutzen eines Tests informiert.
- Ein Test sollte von den Schülern als ein Verfahren erkannt (und auch anerkannt) werden, das besser als die herkömmlichen Methoden geeignet ist, ihre tatsächliche Leistung zu erfassen. Dadurch kann den Schülern deutlich gemacht werden, daß die (richtige) Verwendung eines Tests letztlich auch in ihrem Interesse liegt.
- Ein Test sollte auch als methodischer Bestandteil des Unterrichts gese

hen werden. Das Methodenproblem ist in der didaktischen Diskussion der letzten Jahre ein wenig in den Hintergrund getreten. Dabei gibt es hier zahlreiche Fragestellungen, die noch der klärenden Untersuchung bedürfen. So wäre z. B. der Stellenwert einer fast ausschließlich auditiven Erarbeitung von Musikwerken im Unterricht zu hinterfragen. Es ist nämlich keineswegs so, daß alle analytischen Aufgabenstellungen für die Schüler am ehesten über das Gehör zu lösen sind. Ein Testdesign mit mehreren Experimentalgruppen könnte darüber Auskunft geben, welcher Aspekt der musikalischen Analyse eher auditiv, welcher audiovisuell oder welcher auf rein visuellem Wege optimal von den Schülern erfaßt werden kann.<sup>19</sup>

Betrachtet man einen Test auch als Unterrichtsmethode, wird deutlich, daß er nicht dem Anspruch genügen kann, Unterrichtsgeschehen in toto zu erfassen. Der Verzicht auf diese potentielle Einschränkung fällt allerdings nicht schwer, sofern man stattdessen den Test als Unterrichtsimpuls versteht; sofern es gelingt, hierdurch bei den Schülern eine Motivationsquelle zu erschließen.

Fehlen derartige Überlegungen, können dadurch die Vorteile eines lernzielorientierten Tests rasch zunichte gemacht werden. Man sieht, daß die Beschreibung der diagnostischen Funktion, wie sie in allen einschlägigen Lehrbüchern ausgiebig erfolgt, nicht ausreicht, wenn die didaktisch-methodische Komponente fehlt. Deutlich wird auch, daß das Primat mathematisch-statistischer Überlegungen in der Schule keine Gültigkeit haben darf.

Es erscheint angebracht, an einem Beispiel zu veranschaulichen, wie die geschilderte Konzeption eines Informellen lernzielorientierten Tests als Bestandteil der Evaluation von Musikunterricht realisiert werden kann.

Dazu wird im folgenden kurz über eine entsprechende Untersuchung berichtet, die ich im Frühsommer 1981 an einem Oberhausener Gymnasium durchgeführt habe.

Beteiligt waren zwei 6. Klassen und je ein Kurs der Jahrgangsstufen 9 und 12. Zur Gewährleistung einer besseren Übersicht wurde für alle Versuchsgruppen eine gemeinsame Zielsetzung zugrunde gelegt:

*„Die Schiller sollen ostinate Formen in der Musik als Synthese von Wiederholung und Veränderung, von Freiheit und Bindung erkennen und erfahren über hörende Wahrnehmung, über verschiedene Notationsformen, über eigene Realisationen und durch Analysen.“*

Zentrale Forderung war die Einheit von Lernzielen, Unterrichtsgeschehen und Testinhalten, denn nur auf dieser Basis ist Evaluation möglich.

Der Unterricht wurde von zwei Kolleginnen erteilt, die – nebst einem auch in

der Curriculum-Entwicklung tätigen Fachleiter – ebenfalls an der Entwicklung der Unterrichtsstunden beteiligt waren und mit mir die Lernziele und die Testaufgaben erörterten, um so eine Kontentvalidität zu gewährleisten.

Die Zielsetzung war unter dem Gesichtspunkt ausgewählt worden, daß alle Bereiche von Schülerverhalten im Unterricht vertreten sein sollten, wobei eine altersspezifische Differenzierung vorzunehmen war. Mangels eines einheitlichen Curriculum konnte die Zielsetzung nicht in eine übergeordnete Gesamtkonzeption eingebracht werden, so daß sie eine persönliche Entscheidung darstellt. Interessant erschien mir vor allem die Möglichkeit, sich von der Beschränkung auf eine bestimmte Epoche, eine bestimmte Art von Musik oder (meist daraus resultierend) auf eine oder nur wenige Formen von Unterricht frei zu machen. (Diese in neueren Curricula geforderte Offenheit findet man in den Unterrichtswerken bisher noch selten wieder.) Die Formulierung des Themas kann altersspezifisch modifiziert werden; etwa

- „verschiedene Musikteile – vergleichbare Form" in 6;
- „Ostinato-Formen in alter und neuer Musik" in 9; oder
- „Freiheit und Bindung – Komposition und Improvisation mit einer gegebenen Grundformel" in 12.

Auf eine Unterteilung der Lernziele in die psychischen Qualitäten „kognitiv, affektiv, psychomotorisch" wurde bewußt verzichtet, weil das enge Zusammenwirken dieser Aktivitäten im Unterricht eine Trennung nicht zuläßt.<sup>20</sup>

Für die Unterrichtsreihen, die sich bis zur Testdurchführung je nach Jahrgangsstufe über sieben bis elf Stunden erstreckten, wurden elf Lernziele formuliert, die für alle Klassen- Gültigkeit haben sollten. Darüber hinaus wurden ergänzend jahgangsspezifische Ziele intendiert.<sup>21</sup>

Der Einstieg erfolgte altersentsprechend in unterschiedlicher Weise; z. B. über eigene Begleitung zu einem neu erlernten Lied in Jggst. 6 oder über eine Orgelbesichtigung in Jggst. 9, bei der den Schülern eine Passacaglia vorgespielt wurde, die anschließend im Unterricht aufgegriffen wurde.

An die Unterrichtsstunde, in der der Test vorgelegt wurde (Testdauer in allen Klassen 45 Minuten), schloß sich eine Stunde zur Besprechung der Testaufgaben und der Testdurchführung an; danach wurde die Unterrichtsreihe mit weiteren Beispielen fortgesetzt.

Die Tests sollten über die schon an anderer Stelle beschriebenen Bedingungen hinaus vier weitere Forderungen erfüllen:

- sie dürfen sich nicht auf das Abfragen isolierter Fakten beschränken, was oft als ihre einzige Fähigkeit dargestellt wird;
- sie müssen die Hauptgütekriterien (s. u.) gewährleisten und deshalb soziometrisch einwandfrei konzipiert und ausgewertet werden;

- sie müssen quasi eine Operationalisierung der Lernziele des vorangegangenen Unterrichts darstellen;
- sie müssen Höraufgaben enthalten, wenn sie Unterricht mehr als punktuell widerspiegeln wollen und Musikhören eine wichtige Rolle in den vorausgegangenen Stunden gespielt hat.

Vor allem der letzte Punkt — bisher in Informellen Tests kaum realisiert — hat nach meiner Ansicht zentrale Bedeutung. Mir ist keine ernsthaft diskutierte didaktische Richtung der Gegenwart bekannt, die auf Musikhören (wie immer dieser Begriff im einzelnen verstanden wird) als wesentlichen Bestandteil des Unterrichts verzichtet. Zwingende Konsequenz ist es dann, bei der Überprüfung eines so gestalteten Unterrichts ebenfalls auf Höraufgaben zurückzugreifen, auch wenn der mit dem Erstellen der Hörbeispiele verbundene Mehraufwand zunächst als Hemmschwelle erscheinen könnte.

In den bei dieser Untersuchung verwendeten Tests wurden sieben der 20 Punkte für Hörleistungen vergeben. Alle Höraufgaben wurden bei Melodiebeispielen vom Klavier, bei Rhythmusbeispielen vom Holzblock auf Tonband aufgezeichnet und im Test abgespielt, wobei auf gleiche Aussteuerung und gleiche akustische Verhältnisse geachtet wurde, um den Einfluß intervenierender Variablen möglichst gering zu halten.

Der Test wurde allen Klassen zuvor angekündigt, weil mir der von manchen Lehrern geschätzte „Überraschungseffekt“ sehr fragwürdig erscheint.

Als Aufgabentypen wurden gewählt:

a) freie Kurzantwort; b) Mehrfachwahl-Aufgaben (multiple choice) und c) Zuordnungsaufgaben.

Die folgenden fünf Aufgaben, die als typische Beispiele ausgewählt wurden, entstammen den Tests der Klasse 6.

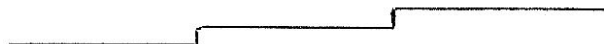
1. Du hörst fünf kurze Klavierstücke aus dem Bereich des Jazz. Von diesen fünf Musikstücken haben zwei ein Ostinato in der Baßstimme. Kreuze also nach dem Hören zwei Ziffern – die Nummern der beiden Stücke mit einem Ostinato – an:  
☐ Nr. 1   ☐ Nr. 2   ☐ Nr. 3   ☐ Nr. 4   ☐ Nr. 5
2. In dem folgenden Hörbeispiel wird auf dem Klavier in der rechten Hand über einer Bluesformel improvisiert. Worin besteht das Ungewöhnliche an dieser Improvisation:  
☐ sie benutzt nur zwei verschiedene Notenwerte  
☐ sie benutzt nur zwei verschiedene Tonhöhen  
☐ sie benutzt nur drei verschiedene Tonhöhen  
☐ sie benutzt alle Töne der Tonleiter
3. Du siehst unter diesem Text drei graphische Darstellungen. Es sollen

gezeichnete Ostinato-Motive sein. Dazu hörst Du gleich vier Musikbeispiele. Es sind die drei abgebildeten Graphiken und noch ein viertes Ostinato, das aber nicht graphisch dargestellt ist. Du sollst nun herausfinden, welche Graphik zu welchem Klangbeispiel gehört. Schreibe also nach dem Hören vor jede Zeichnung die Nummer, unter der sie vorgespielt wurde. Bedenke: für ein Hörbeispiel gibt es keine dazugehörige Graphik!

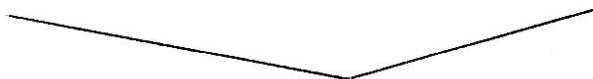
Nr. ....



Nr. ....



Nr. ....



4. Du hast im Unterricht eine Passacaglia und einen Blues kennengelernt, denen beiden ein Ostinato zugrunde lag. Welche der folgenden Aussagen über einen wesentlichen Unterschied zwischen diesen beiden Stücken ist richtig?

- ☐ Bei der Passacaglia bleiben die Oberstimmen gleich, beim Blues ändern sie sich.
- ☐ Bei der Passacaglia bleibt das Ostinato immer gleich, beim Blues ändert es sich regelmäßig.
- ☐ Bei der Passacaglia kann der Spieler einzelne Töne verändern, beim Blues darf er das nicht.
- ☐ Bei der Passacaglia sind alle Stimmen notiert, beim Blues werden Stimmen improvisiert.

5. Wann ist ein Thema als Ostinato besonders gut geeignet?

- ☐ wenn es keine Vorzeichen hat
- ☐ wenn es einen 4/4-Takt hat
- ☐ wenn man es leicht wiedererkennen kann
- ☐ wenn es sehr lang ist

Die Testsituation wurde weitgehend standardisiert: nicht nur alle Aufgaben einschließlich der Hinweise und Lösungsmöglichkeiten waren auf den ausgegebenen Blättern ausformuliert; auch die Testanweisung wurde von der Einführung in die Testsituation bis zum abschließenden Verweis auf die Besprechung in der folgenden Stunde für alle Schüler gleich schriftlich fixiert vorgegeben (hinzu kamen, wie erwähnt, die vorbereiteten Tonbandbeispiele). Damit wird

die Testdurchführung unabhängig vom jeweiligen Fachlehrer, was für die Vergleichbarkeit der Ergebnisse notwendig ist und die Durchführungsobjektivität gewährleistet.

Entsprechend der Aufgliederung in Lernziele für alle oder nur für eine Gruppe enthalten die Tests Aufgaben, die (jeweils altersentsprechend abgewandelt) allen Kursen gestellt, und solche, die speziell für eine Versuchsgruppe entworfen wurden. Allgemein kann der Unterschied zwischen Tests zum gleichen Thema für verschiedene Jahrgangsstufen bestehen

- in der unterschiedlichen Testlänge;
- in der altersangemessenen Formulierung der Testanweisungen und Aufgabenstellungen;
- in der Wahl zunehmend ähnlicher Falschlösungen bei Mehrfachwahlaufgaben für ältere Schüler, von denen größere Differenzierungsfähigkeit erwartet wird;
- in der Erweiterung der Aufgabenstellung vor allem hinsichtlich produktiver Leistungen zu dem dargebotenen musikalischen Material in höheren Klassen.

Vor einer Darstellung der wichtigsten Ergebnisse ist ein kurzer testtheoretischer Exkurs notwendig.

Zur Zeit herrscht Uneinigkeit bezüglich der Frage, ob überhaupt und ggfs. nach welchen Modellen Informelle Tests statistisch aufbereitet werden sollen. Ich halte eine entsprechende Analyse für unabdingbar, wenn die Leistungsmessung mit Hilfe von Tests der bisherigen Praxis nachhaltig überlegen sein soll. Andererseits scheidet die Verwendung der vollständigen klassischen Testtheorie aus.

So plädiere ich für die Beibehaltung aller wichtigen Testgütekriterien, jedoch unter Verwendung vereinfachter Berechnungsverfahren, deren Anwendung auch einem statistisch ungeübten Musiklehrer in kürzerer Zeit vertraut gemacht werden kann.

Die Berechnung folgender Größen erscheint mir angebracht:

- Mittelwert
- Standardabweichung
- Reliabilitätskoeffizient
- Standardmeßfehler
- zusätzlich eine Aufgabenanalyse bezüglich Schwierigkeit, Trennschärfe und Distraktorenqualität.

Die Objektivität kann bezüglich der Durchführung durch eine wie oben beschriebene Anlage der Versuchssituation und bezüglich der Auswertung durch eine zuvor erfolgte eindeutige Festlegung der Bewertung gesichert werden.



Die Validität läßt sich bei lernzielorientierten Tests nicht formelmäßig berechnen, sondern nur als Kontent-Validität durch das Rating-Urteil von Fachkräften erzielen, was eine gewisse subjektive Komponente nicht ausschließen läßt.

Vereinfachte Formeln für Gütekriterien bei Informellen Tests finden sich in der einschlägigen Literatur."

An die Zuverlässigkeit eines Informellen Tests sind geringere Anforderungen zu stellen als an ein entsprechendes standardisiertes Verfahren. So werden Werte oberhalb von .50 als brauchbar, solche über .60 als voll zufriedenstellend bezeichnet. Nach meinen bisherigen Erfahrungen ist es unrealistisch, auf wesentlich höhere Koeffizienten zu hoffen.

Der 1. Test in einer 6. Klasse erbrachte bei einer Standardabweichung von 1,97 und einem Mittelwert von 16,76 (von 20 ) Punkten eine Reliabilität von nur .32; also einen unakzeptabel niedrigen Wert. So wurde eine Testrevision erforderlich, bei der die aufgrund der Aufgabenanalyse gefundenen Schwachstellen zu eliminieren waren.

Eine Erhöhung der Reliabilität läßt sich über Verbesserung von Schwierigkeit und Trennschärfe und/oder Verlängerung des Tests erzielen. Letztere Möglichkeit wurde wegen der Vergleichbarkeit der beiden Parallelklassen nicht in Anspruch genommen, zumal selbst eine Verdoppelung der Aufgabenzahl – praktisch kaum durchzuführen – die Reliabilität höchstens um .10 bis .15 ansteigen läßt.

Für die revidierte Fassung wurden 40 Prozent der Aufgaben überarbeitet bzw. ausgetauscht. Sodann wurde die Testrevision einer zweiten 6. Klasse vorgelegt, in der zeitversetzt dieselbe Kollegin die gleiche Unterrichtsreihe durchgeführt hatte. Die Streuung fiel dabei größer aus ( $s = 2,82$  bei  $M = 13,79$ ), wodurch der Reliabilitätskoeffizient erheblich stieg: von .32 in der ersten auf .48 in der zweiten Fassung. Bessert man nun noch die restlichen Schwachstellen aus, ist die Verlässlichkeit deutlich über die .50-Grenze zu heben.

Die Tests in den beiden anderen Jahrgangsstufen erbrachten trotz vergleichbarer Zielsetzung, Verlaufsplanung und Testkonzeption erstaunlich abweichende Ergebnisse: wies der Test für die Jggst. 9 praktisch keine Reliabilität auf, erreichte bereits die erste Fassung für die Jggst. 12 den sehr beachtlichen Wert von .58.

Auf Einzelheiten der Testanalyse kann hier nicht eingegangen werden. Die wichtigste Erfahrung war jedoch, daß der Konzeption eines Informellen Tests in der Regel mehrere Revisionen aufgrund der Datenanalyse folgen müssen, ehe eine akzeptable und wiederholt verwendbare Endform vorliegt.

Dabei sind drei Tendenzen der Analyse denkbar, deren erste den häufigsten Fall darstellt:

1. Der Test ist grundsätzlich brauchbar, seine Verlässlichkeit reicht jedoch nicht aus, sondern muß durch gründliche Aufarbeitung auf ein akzeptables Mindestmaß erhöht werden.
2. Der Test weist grundsätzliche Mängel auf, die über Schwachstellen im Detail hinausreichen. Eine zufriedenstellende Verbesserung ist kaum möglich, so daß der Versuch einer Revision nicht sinnvoll erscheint. Der Test ist unbrauchbar.
3. Der Test weist bereits in der ersten Fassung eine so große Stimmigkeit auf, daß die erzielten Werte vollauf genügen. Man kann ihn zunächst unverändert wiederverwenden, um später kleinere Unstimmigkeiten auszubessern.

Da auch bei sorgfältigster Planung nicht vorherzusehen ist, welche der drei Möglichkeiten im Einzelfall zutrifft, wird somit deutlich, daß ein Verzicht auf die Aufbereitung der Daten nicht zulässig sein kann.

Es wurde bereits festgestellt, daß ein Test innerhalb eines umfassenderen Konzeptes von Unterrichtsforschung nicht Endpunkt des Geschehens ist und weiterhin im Sinne einer Mitwirkung aller Beteiligten auch die Meinung der Schüler einbezogen werden muß. Entsprechend folgte in den jeweils nächsten Stunden eine Testerörterung, wobei in erster Linie die Schüler zu Worte kamen.<sup>23</sup>

Folgende Hauptaussagen waren in allen Klassen zu vermerken:

Das Schülerurteil fiel insgesamt eindeutig positiv aus, wobei die Äußerungen von „*schon ganz gut*“ bis „*ganz toll*“ reichten. Die Aufgabenstellung wurde als „*ziemlich klar, eindeutig*“ empfunden, das „*Wegfallen der ekelhaften Schreibarbeit*“ und die vorgegebene Ausformulierung sehr begrüßt. Die Dauer erschien hinreichend bis zu großzügig bemessen. Das Anspruchsniveau der Aufgaben werden als „*nicht sehr schwer*“ bis „*noch lösbar*“ empfunden. Einige Kommentare hatten sozusagen didaktischen Charakter:

„*Ich fand die Hörbeispiele ganz gut, denn anhand solcher Sachen kann man mit Sicherheit besser versuchen, ein Ostinato zu erklären oder zu erkennen, als wenn man es in irgendeiner Weise theoretisch auf so einem Zettel macht.*“  
– „*Wenn ein Schüler unterscheiden kann zwischen dem Ravel und diesem andren hier, dann kann man wohl sagen, daß er etwas gelernt hat; deshalb sind solche Aufgaben, wo man ein bißchen nachdenken muß, die angemesseneren.*“

Deutlich empfunden wurde, daß nicht nur ein einzelner Bereich erfaßt werden sollte:

„Die Fragen waren breit gestreut.“ –

„Ich glaube, daß der Test total vielseitig war.“ –

„Vom Inhalt her war der Test schon ganz gut, man hat da was von, nicht nur von Beethoven und so.“

Besonders viele Beiträge erfolgten zu den Hörbeispielen; wahrscheinlich deshalb, weil diese innerhalb eines Tests für die Schüler eine neue Erfahrung darstellten. Ihre Verwendung wurde grundsätzlich begrüßt; es gab aber auch Einwände bzw. Änderungsvorschläge.

Kritik wurde auch an der Formulierung einiger Distraktoren geübt.

Auf die Frage, ob sich die Schüler bei diesem Test wohlfühlten hätten, erfolgte einstimmig eine positive Antwort. Damit ist nicht ausgeschlossen, daß ein Einzelner dennoch Angstgefühle empfand, die ihn nach wie vor davon abhalten, sie zu artikulieren. Aber der großen Mehrheit schien der Test im Gegensatz zu den bisher gewohnten schriftlichen Leistungskontrollen eher Freude als Angst bereitet zu haben.

Die abschließende Frage, was man in Zukunft noch besser machen könne, wurde mit „gar nichts“ oder „genau so lassen“ beantwortet. Man darf aber annehmen, daß bei zunehmender Vertrautheit der Schüler mit derartigen Tests auch die kritischen Einwände zunehmen, was im Sinne einer permanenten Verbesserung durchaus wünschenswert ist.

Über den bisher in großer Zahl herausgestellten Positiva lernzielorientierter Test sollte nicht vergessen werden, daß es auch im Zusammenhang mit diesem Verfahren der Leistungsmessung Probleme bzw. Gefahren gibt.

Als wichtigste erscheinen mir:

- Leicht werden statistisch abgesicherte Testverfahren als perfektionistische Instrumente betrachtet und in den Vordergrund gerückt, obwohl sie im Unterrichtsprozeß an nachgeordneter Stelle stehen müssen, nachdem zunächst die Ziele geklärt, Gegenstände und Methoden ausgewählt wurden. Tests sind lediglich Prüfinstrumente, um die Richtigkeit dieser Auswahlen zu kontrollieren.
- Colwell betont in seinem o. a. Buch: „*A test may be reliable, valid, and usable, but it must also be useful.*“<sup>24</sup> Mit anderen Worten: die Brillanz höchster Signifikanzen bleibt wertlos, wenn das Verfahren für die Praxis keinen Nutzen mit sich bringt.
- „*Perfekte Leistungsmeßverfahren bergen die Gefahr in sich, den Lehrer auch in Bezug auf seine Vorentscheidungen selbstsicher zu machen und ihn glauben zu lassen, mangelhafte didaktische Reflexion durch die Qualität der Meßinstrumente irgendwie auszugleichen.*“<sup>25</sup>
- Der Einsatz von Tests trägt zur Objektivierung der (Zeugnis-)Zensur bei;

er löst jedoch nicht alle Probleme der Leistungsmessung. Viele Lernziele können nicht durch eine Testform erfaßt werden; möglicherweise sind manche wichtigen Lernziele durch überhaupt keine objektive Methode zu überprüfen. Zu klären ist, welcher Stellenwert derartigen Bereichen bei der Zensurenfindung zuzugestehen ist. Zu klären ist weiterhin der Anteil, den die über einen Informellen lernzielorientierten Test erfaßte Leistung an der Zeugnisnote hat.<sup>26</sup>

Das hier dargestellte Testverfahren vermag nur einen begrenzten Ausschnitt aus dem Unterrichtsgeschehen zu erfassen. Dieser Ausschnitt wird jedoch – korrekte Anwendung vorausgesetzt – mit einer Präzision gemessen, die allen anderen bisher praktizierten Methoden eindeutig überlegen ist.

Zwei zentrale Forderungen ergeben sich für die Musikdidaktik:

1. Leistungsmessung im Musikunterricht muß in ein Evaluationsmodell integriert werden, das den gesamten Prozeß von der Formulierung eines Curriculum bis zur Kontrolle der Kontrollverfahren regelkreisartig umfaßt. Dabei sind gleichzeitig theoretische Rahmenkonzepte als Modelle und empirische Untersuchungen einzelner Bereiche des Evaluationsprogramms (wie etwa der Einsatz von Tests) notwendig.
2. Die Vermittlung von Kenntnissen über Verfahren der Leistungsmessung wird bisher bei der Ausbildung zukünftiger Musiklehrer sträflich vernachlässigt. Es ist ein Konzept zu entwickeln, das darlegt, in welchem Umfang und auf welche Weise die Studenten die Befähigung erhalten, selbständig Informelle Tests und ähnliche Verfahren für den Einsatz in ihrem eigenen Unterricht zu konstruieren; für bereits tätige Lehrer müssen Fortbildungsmöglichkeiten geschaffen werden. Weder standardisierte Tests noch vorgegebene Testreihen innerhalb neuerer Musik-Unterrichtswerke können die Funktion eines lernzielorientierten Tests für den Unterricht des einzelnen Lehrers übernehmen.

Die Realisierung dieser beiden Projekte bedeutet gleichzeitig eine aktive Beteiligung aller Betroffenen vom Hochschullehrer bis zum Schüler. Damit könnte „*die Forderung wechselseitiger Begegnung zwischen Wissenschaft und pädagogischer Praxis*“, die eine Musikzeitschrift in einem neuen Prospekt als Schwerpunkt ihrer Arbeit bezeichnet, auch realiter eingelöst werden.

## *Summary*

*German literature on music teaching offers little help to teachers concerned*

*with the measuring of school achievements. On the other hand, teacher-constructed tests often lack objectivity, validity and reliability. Therefore in music education a method is needed that is practicable as well as exact. In this context content standard tests are discussed as a way to combine the diagnostic and the didactic functions of a test. The use of three different tests and the results of the analysis of their data are described as an example of how the problem of measuring as part of an evaluative concept can be solved.*

### *Anmerkungen*

- 1 Füller, K.: Kompendium Didaktik Musik (München 1977) S. 109.
- 2 Füller, K.: Standardisierte Musiktests (Frankfurt/M. 1974) S. 5.
- 3 Bloom, B. S., u. a.: Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. (Weinheim 1972) S. 240.
- 4 Colwell, R.: The evaluation of music teaching and learning (PrenticeHall 1970).
- 5 Eicke, K.-E.: Die Evaluation des Musikerziehung, in: Forschung in der Musikerziehung 1972 (Mainz 1972).
- 6 Colwell, R.: a.a.O., im Preface.
- 7 Füller, K.: Lernzielklassifikation und Leistungsmessung im Musikunterricht (Weinheim 1974) S. 20 f.
- 8 Ebda. S. 66.
- 9 Diese Systematik ist mehr praxis- als theorieorientiert. Zum einen gehen die Bezeichnungen für das 4. und 5. Verfahren in der Literatur bisweilen ineinander über; zum anderen erscheint Typ 3 in keiner wissenschaftlichen Übersicht (dafür aber um so häufiger in der Schule).
- 10 De la Motte-Haber, H.: Die bildungspolitische Bedeutung des Begriff „musikalische Begabung“, in: Empirische Forschung in der Musikpädagogik (Mainz 1970) S. 13.
- 11 Vergl. Rapp, G.: Messung und Evaluierung von Lernergebnissen in der Schule (Bad Heilbrunn 1975) oder Grubitzsch, S., und Rexilius, G.: Testtheorie – Testpraxis (Reinbek 1978).
- 12 Allgemeine Schulordnung NRW vom 8. November 1978 § 22 (4).
- 13 So Rainer Schmitt in Heft 6/1981 der Zeitschrift „Musik und Bildung“, S. 396.
- 14 Vergl. Plöbl, W.: Lernziele – Lernerfahrungen – Leistungsmessung (Donauwörth 1972).

- 15 Gaude, P., und Teschner, W. -P.: Objektivierete Leistungsmessung in der Schule (Frankfurt/M. 1970) S. 49
- 16 Ebda. S. 89.
- 17 Gronlund, N. E.: Die Anlage von Leistungstests (Frankfurt/M. 1974<sup>2</sup>) S. 17 ff.
- 18 In einer Podiumsdiskussion zum Thema „Musikwissenschaft und Musik-Lehrerbildung“ am 2. 10. 1977 in Gießen.
- 19 Eine derartige Untersuchung habe ich vor einigen Jahren anhand des Menuett-Satzes einer Haydn-Sinfonie mit drei Schulklassen durchgeführt.
- 20 Mit der gleichen Begründung lehnen die Herausgeber eines neueren Lehrbuches („Musikunterricht“ Sekundarstufe 1 Band 1) eine derartige Trennung ab. – Vergl. dazu im Lehrerband von Kleinen, G.; u. a. (Mainz 1980) S. 11 f.
- 21 Aus Platzgründen kann dieser Zielkanon hier nicht wiedergegeben werden.
- 22 Z. B. Gronlund, N. E., a.a.O.; Gaude, P., und Teschner, W.-P, a.a.O.; oder Lienert, G. A.: Testaufbau und Testanalyse (Weinheim 1969<sup>3</sup>).
- 23 Diese Stunden wurden auf Tonband aufgezeichnet, um eine Auswertung aller Schülerbeiträge zu ermöglichen.
- 24 Colwell, R.: a.a.O., S. 41.
- 25 Gaude, P., und Teschner, W.-P.: a.a.O., S. 28.
- 26 Denkbar wäre ein Prozentsatz, der dem zeitlichen Anteil der durch den Test erfaßten Unterrichtsreihe am Schulhalbjahr entspricht; vorausgesetzt, der Test stellt für die Ziele dieser Reihe ein hinreichendes Prüfverfahren dar.

Werner Lohmann  
 Scharnhorststr. 12  
 D-4230 Wesel 1

## *Diskussionsbericht*

Bei vielen Musikpädagogen ist nicht erst seit Erscheinen der Arbeiten zur „Fragwürdigkeit der Zensurengebung“ ein Unbehagen gegenüber Leistungsbeurteilung im Musikunterricht festzustellen. Es wurzelt in einem tief empfundenen Mißtrauen, die Begegnung des Menschen mit Musik einem möglichst objektiven Beurteilungsverfahren auszusetzen. So wundert nicht, daß auch im Verlaufe dieser Diskussion das besondere Verhältnis des Menschen zur Musik immer wieder durchscheint. In einer ersten Stellungnahme wird registriert, daß sich gerade jene Teilbereiche des Musikunterrichts einer meßbaren Kontrolle entziehen, die zentrales Anliegen des Unterrichts sein sollen, etwa das praktische Musizieren. Es geht nicht um das Heranziehen eines analysierenden Hörertyps, der Höraufgaben spielend bewältigt (Meier). Die Erfahrung wird von vielen geteilt, daß jene Lehrer am häufigsten Leistungskontrollen durchführen, deren Unterricht Qualität vermissen läßt (H. (:h. Schmidt). In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob ein „idealer“ Lehrer ganz auf Leistungstests verzichten kann, wenn er seinen Unterricht entsprechend einrichtet. Dagegen wird argumentiert, der Schüler braucht die Beurteilung als Kontrolle seiner Leistungsfähigkeit und als Mittel zur Leistungsmotivation. K. Schmitt empfiehlt mit Hinweis auf einen Beitrag in der Zeitschrift *Musik und Bildung* (6/1981, S. 396) statt Leistungskriterien Verhaltenskategorien so aufzuschlüsseln, daß sie ihren Niederschlag in der Notengebung finden können. Auf verschiedene Ebenen des Verhaltens zielt die Frage nach dem Sinn eines Tests, der das Erkennen eines Ostinato vom Schüler fordert (E. Klausmeier). Ein Test, der nur das Ankreuzen von vorgegebenen Antworten zuläßt, fördert nach Ansicht von H. Gembris die Unfähigkeit, über Musik sprechen zu lernen. H. G. Bastian weist auf das besondere Problem der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und -bedingungen hin. Während ein Schüler die Lösung eines Problems nur unter höchster Anstrengung bewältigt, kann ein anderer dies spielend, vor allem bei entsprechender außerschulischer musikalisch-praktischer Betätigung. Es entspannt sich eine lebhaft diskussion, inwieweit Musikunterricht außerschulische Erfahrungen aufnehmen und in die Bewertung einfließen lassen darf. Außerschulische Einflüsse lassen sich nicht verhindern (Böckle), und wie die Erfahrung lehrt, sind Instrumentalisten und Chorsänger die eigentlichen Säulen des Unterrichts (Heinrich). Ein pragmatischer Vorschlag sieht die gesonderte Bewertung instrumental-technischer Leistungen vor (Lohmann). Jede Art der Lernerfolgskontrolle ist mit erheblichem Aufwand verbunden (Gembris). Deshalb ist die Forderung nach einem Vortest, um den

individuellen Lernzuwachs zu prüfen (Tischler) oder die Anregung, die vorherige Lehrerbeurteilung und das erzielte Testergebnis miteinander zu korrelieren (Schmidt-Atzert), wohl unrealistisch. Von Validitätsproblemen möchte H. G. Bastian den Praktiker befreit sehen, und W. Lohmann betont, daß eine Übergewichtung der Testkonstruktion den Blick für die Übereinstimmung von Lernziel, Inhalt und Kontrolle verstellt.

Rudolf-Dieter Kraemer